ROSINALVA NERES ROCHA

AS CULTURAS JUVENIS E OS SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO EM UM MUNICÍPIO DO NORDESTE DE MINAS GERAIS

LAVRAS – MG
2025

ROSINALVA NERES ROCHA

AS CULTURAS JUVENIS E OS SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO EM UM MUNICÍPIO DO NORDESTE DE MINAS GERAIS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador(a) Dr(a). Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

LAVRAS – MG
2025

Ficha catalográfica elaborada pela Catalogação da Biblioteca Universitária da UFLA

Rocha, Rosinalva Neres.
As culturas juvenis e os sentidos da escola pública para jovens do ensino médio em um município do Nordeste de Minas Gerais / Rosinalva Neres Rocha. - 2024.
467 p. : il.

Orientador(a): Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.
Bibliografia.

1. Culturas juvenis. 2. Escola contemporânea. 3. ensino médio. I. Reis, Fábio Pinto Gonçalves dos. II. Título.

Ficha elaborada por André Felipe Calsavara (CRB6/3137)

ROSINALVA NERES ROCHA

AS CULTURAS JUVENIS E OS SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO EM UM MUNICÍPIO DO NORDESTE DE MINAS GERAIS

YOUTH CULTURES AND THE MEANINGS OF PUBLIC SCHOOL FOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN A MUNICIPALITY IN NORTHEASTERN MINAS GERAIS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 20 de dezembro de 2024.
Dr. Rubens Antonio Gurgel Vieira - UFLA
Dra. Camila Beltrão Medina - UNICAMP

_____
Prof (a). Dr (a). Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador (a)

LAVRAS – MG
2025

A todas as mulheres negras, brancas, pardas, de todas as cores, crenças ou religiões, vítimas de um sistema excludente, desigual, machista e patriarcal, que como a mim, são símbolos de resistência, se desdobram entre o trabalho, a casa, a família e, mesmo assim, insistem, persistem, resistem e fazem da pesquisa o seu objetivo e propósito de vida para além do próprio sonho, mas em prol de outros sonhos, outras vidas.

À memória de minha mãe, cuja força, amor e ensinamentos continuam a iluminar meu caminho. Sua dedicação e valores são partes indeléveis desta conquista, e este trabalho é também uma homenagem à sua eterna inspiração.

Que este trabalho contribua para a construção de uma escola fluída, híbrida e não binária, onde todos possam se sentir pertencentes.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Viver e não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar, e cantar, e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz
Ah, meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser bem melhor
E será!
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita
Composição: Gonzaguinha

Com a concepção de que não se deve ter vergonha de ser feliz e de que cantar é uma forma de extravasar as emoções, mesmo diante do reconhecimento de que a vida deveria ser bem melhor e com a esperança de que um dia será, agradeço:

Às juventudes participantes da pesquisa, que em suas diversidades, ressignificam os espaços escolares e urbanos e os transformam em territórios de resistência, criatividade e pertencimento. Àqueles que, por meio de sua vivência, cultura e voz, desafiam estruturas opressoras e desenham novas perspectivas de educação inclusiva e emancipatória. Que esta pesquisa seja um tributo à coragem de questionar, ao direito de sonhar e à luta por uma escola que abrace as múltiplas identidades e histórias de cada estudante.

Aos meus filhos: Vinícius, Fabiano Filho e Beatriz, que compreenderam e suportaram a minha ausência nos confinamentos em prol da pesquisa, com paciência e amor. Vocês cresceram neste ambiente, muitas vezes, deitados em almofadas aos meus pés, em meu colo, amamentando em meio aos livros e computador, mas nunca me cobraram para além do que pude lhes oferecer. Que este trabalho seja também para vocês, um exemplo de perseverança e dedicação aos seus sonhos.

Aos colegas de trabalho que, com dedicação e empenho, contribuíram para o perfeito funcionamento da escola, com a garantia de que o ambiente continuasse a florescer mesmo em períodos que precisei me ausentar.

À minha família, que sempre acreditou em mim, mesmo nos momentos de desânimo e descrença. Vocês são mais do que especiais e fundamentais em minha vida.

Ao meu companheiro Fabiano, pela longa história de compreensão da minha presença ausente, pelo constante cuidado comigo e com os nossos filhos e por em disponibilizar do seu tempo para me acompanhar em viagens e minimizar assim, o cansaço das longas horas em trânsito.

Ao prof. Dr. Fábio, que além de orientador, teve a paciência e o cuidado de direcionar o estudo com sabedoria e discernimento, sempre acreditou no potencial da pesquisa e ofereceu apoio em cada etapa desta jornada.

> […] reiterar a noção de juventude nas pesquisas e nas ações públicas é uma forma de dar visibilidade às questões, demandas e necessidades dos jovens, entendidos de uma forma mais ampla (Dayrell; Carrano, 2014, p. 109).

RESUMO

Com o objetivo principal de analisar os sentidos da escola a partir da relação entre instituição escolar e culturas juvenis, a presente pesquisa propõe um estudo sobre as representações, sentidos e significados da escola pública às juventudes. A temática expressa relevância científica, acadêmica e social, uma vez que, apesar dos avanços ocorridos ao longo dos tempos, autores como Dayrell (2001) descrevem a existência de instituições que permanecem com abordagens cartesianas legitimadas por marcas históricas pautadas na homogeneização dos escolares, sem considerar as territorialidades, expressões corporais e ritos de passagem nas juventudes, princípios estes, susceptíveis de gerar conflitos ideológicos e propostas pouco significativas nestas instituições. O estudo teve como base primária a pesquisa teórica, seguida de imersão no campo empírico por meio de entrevistas, diário campo e rodas de conversa desenvolvidas em encontros presenciais. Os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas foram tratados qualitativamente e associados a conceitos como cultura escolar, culturas juvenis e juventudes para analisar como os discursos e práticas culturais dos jovens são validados ou marginalizados no ambiente escolar, visando assim, o detalhamento do recorte contextual analisado. Participaram da pesquisa, 35 estudantes do 'Programa Jovens Protagonistas' do Novo Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino do Nordeste de Minas Gerais. Como produto educacional foi proposto um livro construído com cartas escritas pelos estudantes, sobre as quais, eles projetaram com que tipo de escola desejavam dialogar. Conclui-se por meio dos do estudo, que as juventudes demandam uma escola que acolha emocionalmente, supere práticas discriminatórias, realize continuamente gincanas e atividades outras e se alinhe às demandas do século XXI, com vistas a entrelaçar a cultura escolar e a cultura juvenil.

Palavras-chave: culturas juvenis; escola contemporânea; ensino médio.

ABSTRACT

With the primary objective of analyzing the meanings of school based on the relationship between the educational institution and youth cultures, this project proposes a study on the representations, meanings, and significance of public schools for young people. The theme holds scientific, academic, and social relevance, as despite the advances made over time, authors such as Dayrell (2001) describe the persistence of institutions that maintain Cartesian approaches legitimized by historical markers rooted in the homogenization of students, without considering territorialities, bodily expressions, and rites of passage among youth—principles that are susceptible to generating ideological conflicts and proposals with little significance within these institutions. The study was primarily based on theoretical research, followed by immersion in the empirical field through interviews, a field diary, and discussion circles conducted in face-to-face meetings. The data collected from the semi-structured interviews were analyzed qualitatively and linked to concepts such as school culture, youth cultures, and youth, in order to examine how the discourses and cultural practices of young people are either validated or marginalized in the school environment, thus enabling a detailed contextual analysis. The study involved 35 students from the 'Young Protagonists Program' of the New High School model in a public school within the state education network in the northeastern region of Minas Gerais. As an educational product, a book was proposed, composed of letters written by the students, in which they projected the type of school they wished to engage with. The narratives in these letters and the interviews reveal that young people demand a school that provides emotional support, overcomes discriminatory practices, continuously promotes school competitions and other activities, and aligns itself with the demands of the 21st century, aiming to interweave school culture with youth culture.

Keywords: youth cultures; contemporary school; high school.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa as culturas juvenis e os sentidos da escola pública para jovens do ensino médio em uma escola pública do Nordeste de Minas Gerais apresenta impactos relevantes de caráter social, cultural e educacional, alinhados às exigências das políticas institucionais da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Os resultados obtidos foram analisados nos grupos populacionais, territórios e temáticas abordadas, com destaque nos impactos concretos e em potencial. Os resultados desta pesquisa contribuíram para o fortalecimento da valorização da diversidade cultural e da inclusão no ambiente escolar, especialmente no contexto do ensino médio. A partir das análises das narrativas juvenis e das interações entre culturas escolares e culturas juvenis, foi possível identificar práticas que promovem a fluidez cultural e a superação de dicotomias tradicionais. Esses resultados possuem impacto potencial e ampliam as reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas e conectadas às realidades das juventudes contemporâneas. A pesquisa se insere na área temática de Cultura e Educação, conforme a Política Nacional de Extensão, e impacta diretamente os ODS 4 (Educação de Qualidade), 5 (Igualdade de Gênero), 10 (Redução das Desigualdades) e 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes). Com caráter extensionista, o trabalho envolveu parceria com escola pública do ensino médio, com a rede de apoio e comunidades locais, com a promoção do diálogo entre universidade e sociedade. Foram realizadas entrevistas, oficinas para escrita de cartas e participação em gincanas culturais que mobilizaram cerca de 35 estudantes do ensino médio, além de 5 docentes e gestores escolares, configurando uma interação direta com os públicos- alvo. As gincanas culturais, em particular, se destacaram como ferramentas práticas para conectar culturas escolares e juvenis, ao promoverem o sentimento de pertencimento e engajamento. Esses impactos concretos dialogam com a área temática de Direitos Humanos e Justiça, ao promover a inclusão e a superação de discriminações no espaço escolar. O território de impacto imediato foi delimitado ao município estudado, com envolvimento da rede de apoio e da comunidade escolar local, especialmente aquelas situadas em áreas urbanas periféricas. As juventudes estudantes emergiram como o grupo populacional mais diretamente impactado pela pesquisa, devido à oportunidade de refletirem sobre suas manifestações culturais e a relação com o espaço escolar. Além disso, o trabalho gerou impactos indiretos para docentes e gestores, ao oferecer subsídios teóricos e práticos para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, não binárias, sem dicotomias e permeadas pela fluidez do hibridismo cultural. Ao promover reflexões sobre inclusão, diversidade e ressignificação cultural identitária, o trabalho contribui para a criação de um ambiente educacional que valoriza a equidade e a igualdade de oportunidades. Além disso, a ênfase na fluidez cultural e na superação de barreiras tradicionais no ambiente escolar ressalta a relevância de práticas educacionais dinâmicas e culturalmente responsivas, ao propor ações pedagógicas que valorizem a multiplicidade, a ressignificação de normas institucionais e a convivência plural no ambiente escolar. Essas contribuições fortalecem as instituições educacionais públicas como espaços democráticos, equitativos e eficazes, alinhados aos princípios de equidade e respeito à diversidade.

IMPACT INDICATORS

The research on youth cultures and the meanings of public school for high school students in a public school in the northeast of Minas Gerais presents significant social, cultural, and educational impacts, aligned with the institutional policy requirements of the Federal University of Lavras (UFLA) and the Sustainable Development Goals (SDGs) of the United Nations (UN). The results obtained were analyzed across different population groups, territories, and themes addressed, with a focus on both concrete and potential impacts. The findings of this research contributed to strengthening the appreciation of cultural diversity and inclusion within the school environment, particularly in the high school context. Through the analysis of youth narratives and the interactions between school cultures and youth cultures, it was possible to identify practices that promote cultural fluidity and the overcoming of traditional dichotomies. These results have the potential to expand reflections on inclusive pedagogical practices that are connected to the realities of contemporary youth. The research falls within the thematic area of Culture and Education, as outlined by the National Extension Policy, and directly impacts SDG 4 (Quality Education), SDG 5 (Gender Equality), SDG 10 (Reduced Inequalities), and SDG 16 (Peace, Justice, and Strong Institutions). With an extension-oriented approach, the study involved partnerships with a public high school, support networks, and local communities, fostering dialogue between the university and society. Interviews, letter-writing workshops, and participation in cultural competitions were conducted, engaging approximately 35 high school students, along with five teachers and school administrators, ensuring direct interaction with the target audiences. Cultural competitions, in particular, stood out as practical tools for connecting school and youth cultures, fostering a sense of belonging and engagement. These concrete impacts align with the thematic area of Human Rights and Justice by promoting inclusion and overcoming discrimination within the school environment. The immediate impact territory was defined within the studied municipality, involving the support network and the local school community, particularly those situated in peripheral urban areas. High school students emerged as the population group most directly impacted by the research, as they had the opportunity to reflect on their cultural expressions and their relationship with the school space. Additionally, the study generated indirect impacts for teachers and school administrators by providing theoretical and practical resources for the development of more inclusive pedagogical practices—non-binary, free from dichotomies, and permeated by the fluidity of cultural hybridity. By fostering reflections on inclusion, diversity, and the re-signification of cultural identity, the research contributes to the creation of an educational environment that values equity and equal opportunities. Furthermore, the emphasis on cultural fluidity and the overcoming of traditional barriers within the school setting highlights the relevance of dynamic and culturally responsive educational practices. It proposes pedagogical actions that value multiplicity, the re-signification of institutional norms, and plural coexistence within the school environment. These contributions strengthen public educational institutions as democratic, equitable, and effective spaces, aligned with the principles of equity and respect for diversity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fotografia de ascendência.....17

Figura 2 - Docência em resistência: linha de frente em ato pela democracia.....20

Figura 3 - Caminhos da resistência educacional: professores em marcha por direitos e justiça..21

Figura 4 - Certificado de reconhecimento pela conquista do prêmio Escola Transformação.....24

Figura 5 - Certificado de reconhecimento pelo destaque no programa Jovem de Futuro.....25

Figura 6 - Primeira turma de Mestrado Profissional em Educação amplia parceria entre UFLA e SEE-MG 27

Figura 7 - Representação esquemática do modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).....61

Figura 8 - Mesorregiões Geográficas do Estado de Minas Gerais.....67

Figura 9 - Número de matrículas no ensino médio – censo escolar 2023.....105

Figura 10 - Projeto de lei eleva carga horária de disciplinas obrigatórias no ensino médio.....106

Figura 11 - Nuvem de palavras.....169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Revisão de literatura sistemática com critérios de inclusão e exclusão.....42

Tabela 2 – Categorias das referências utilizadas.....43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Qualificação de artigos e periódicos sobre a contextualização do espaço sociocultural da cidade e as características da instituição investigada.....44

Quadro 2 - Qualificação de artigos e periódicos sobre a dinâmica organizacional legislativa como força motriz estruturante do ensino médio brasileiro.....45

Quadro 3 - Qualificação de artigos e periódicos sobre a cultura escolar no ensino médio: tempos, espaços e entrelaces (ou não) com as culturas juvenis.....47

Quadro 4 - Qualificação de artigos e periódicos sobre imagens representativas da escola: com que tipo de escola as juventudes desejam dialogar?.....48

Quadro 5 - Etapas da abordagem etnográfica e descrição das ações.....53

Quadro 6 - Quadro demonstrativo do planejamento das ações no *lócus* de pesquisa.....55

Quadro 7 - Categorias e subcategorias da pesquisa com as juventudes.....59

Quadro 8 - Principais documentos da Reforma Francisco Campos.....80

Quadro 9 - Consolidado Linha do Tempo do ensino médio no Brasil a partir da Lei 9394/96.....90

Quadro 10 - Composição da parte diversificada do currículo por estado.....97

Quadro 11 - Itinerários formativos - IF integrados oferecidos por estado.....100

Quadro 12 - Consolidado das diretrizes do Novo Ensino Médio - Lei 14.945/2024.....108

Quadro 13 - Matriz Curricular conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.....109

Quadro 14 - Proposta de itinerários formativos do Estado de Minas Gerais.....110

Quadro 15 - Resultados esperados versus critérios de avaliação.....207

Quadro 16 - Cunho expositivo em categorias e descrições das cartas.....208

SUMÁRIO

1 HISTÓRIAS E TRAJETÓRIA PESSOAL.....16

2 INTRODUÇÃO.....32

3 METODOLOGIA.....41

3.1 Contextualização do espaço sociocultural da cidade e as características da instituição investigada.....63

3.2 *Lócus* de pesquisa.....74

4 A DINÂMICA ORGANIZACIONAL LEGISLATIVA COMO FORÇA MOTRIZ ESTRUTURANTE DO ensino médio BRASILEIRO.....78

4.1 Breve delineamento histórico do ensino médio brasileiro no século XX: entre textos e contextos.....78

4.2 Nascem as Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional: marcos históricos na reestruturação do ensino médio brasileiro.....85

4.3 Novo Ensino Médio: perspectiva de autonomia e flexibilização curricular ou distanciamento relativo às demandas das juventudes contemporâneas?.....94

5 CULTURA ESCOLAR NO ensino médio: TEMPOS, ESPAÇOS E ENTRELACES (OU NÃO) COM AS CULTURAS JUVENIS.....115

5.1 O tempo e o espaço como marcas históricas institucionalizadas na cultura escolar: o (não) lugar das culturas juvenis.....116

5.2 Cultura escolar e juventudes: resistência, discriminação e inclusão.....127

5.3 Processos de resistência e a sociabilidade das juventudes na flexibilização curricular do Novo Ensino Médio.....156

5.4 Identidades e manifestações culturais das juventudes no Novo Ensino Médio: as gincanas como possibilidade.....166

6 IMAGENS REPRESENTATIVAS DA ESCOLA: COM QUE TIPO DE ESCOLA AS JUVENTUDES DESEJAM DIALOGAR?.....182

6.1 Vozes das juventudes sobre a escola por meio de cartas.....184

7 PRODUTO EDUCACIONAL.....204

7.1 Diálogos entre as culturas juvenis e a cultura escolar: a criação de um livro como Produto Educacional.....204

7.2 Prototipagem do produto educacional.....206

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....210

REFERÊNCIAS.....219

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....235

APÊNDICE B – Termo de assentimento livre e esclarecido.....238

APÊNDICE C – Termo de cessão de direito de uso imagem, voz e da escrita da carta.243

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista individual.....246

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista coletiva.....248

APÊNDICE F – Solicitação de autorização e autorização para a realização da pesquisa 250

APÊNDICE G – Protótipo do produto educacional.....254

APÊNDICE H – Slides de apresentação do projeto de pesquisa para a primeira qualificação na banca.....281

APÊNDICE I – Parecer circunstanciado do Cep.....291

APÊNDICE J – Slides da defesa da dissertação.....292

APÊNDICE K – Produto educacional (livro) Cartas à escola: vez e voz das juventudes 307

APÊNDICE L – Outras publicações decorrentes desta dissertação.....467

1 HISTÓRIAS E TRAJETÓRIA PESSOAL

Ouso iniciar e sequenciar este texto em primeira pessoa, não no sentido de elevar o ego[1] empirista[2], mas por considerar fundamental o registro de recortes da minha trajetória pessoal e profissional à medida que são demarcadas importantes motivações que culminaram nas experiências vivenciadas pelo meu 'eu' em meio aos mestrandos e aos docentes no contexto do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras - UFLA.

Sou de família simples do Nordeste de Minas Gerais, cidade do interior, e diante dos desafios já vivenciados, costumo comemorar as pequenas conquistas com muita gratidão. De ascendência multirracial, com avós maternos: indígena e negro, avós paternos: brancos de origem portuguesa, conforme relatos hereditários, mas sem nenhuma comprovação legal, filha de mãe negra e pai branco. Neta de professora alfabetizadora e filha de professora do antigo Mobral, com quem fui alfabetizada e aprendi a não aceitar injustiças, ser resiliente, mas buscar os meus ideais.

A minha infância foi rica de tudo que uma criança pode ter em termos de brincadeiras de rua em que o asfalto e nem o calçamento haviam chegado, pouca vizinhança, muitas amizades, família parcialmente grande, casa cheia, visitas de parentes da zona rural que estendiam esteiras nas calçadas para contar histórias de terror do bicho da pedra azul, maria meladeira e ainda visitas constantes de artesãos e religiosos. A aprendizagem era inicialmente cunhada em lendas, pois não existia a educação infantil na cidade. Em idade escolar não tínhamos livros, eles não eram prioridades, precisava visitar uma amiga todos os dias para ter a oportunidade de estudar e ler os livros de uma pequena biblioteca dos seus pais que eram professores.

Enquanto a infância foi recheada de novidades e inocência, a adolescência chegou com restrições e dificuldades em função da separação dos pais, o que exigiu de mim um esforço maior para estudar.

---

1 Expressão com origens no latim, "ego" significa "eu" ou "eu mesmo". Palavra adotada pela psicologia para descrever a parte da psique que lida com a realidade externa e atua como um mediador entre os desejos. A parte da mente que toma decisões racionais (Freud, 2011).

2 Termo de abordagem filosófica caracterizado pela qualidade daqueles que afirmam que todo conhecimento não deriva de uma existência real a priori, ou seja, sem depender de conhecimento prévio ou de princípios inatos. Os empiristas argumentam que todo conhecimento é adquirido por meio da experiência direta e não é inato ou pré-determinado (Meyers, 2017).

Figura 1 - Fotografia de ascendência



Fonte: arquivo fotográfico da própria autora.

A fotografia apresentada ilustra um elemento essencial em minha construção identitária e afetiva que atravessa gerações: a relação com a ancestralidade. Enquanto registro visual, a imagem dos meus pais se configura como um marco simbólico da descendência, funciona como uma representação tangível dos laços genealógicos que constituem as bases da minha identidade.

Segundo Barthes (1984), as fotografias evocam uma presença na ausência, um movimento que conecta passado e presente, e cria uma ponte emocional e histórica. Nesse sentido, a fotografia aqui inserida transcende seu caráter documental e assume o papel de memória viva, que narra não apenas um recorte da vida familiar, mas também as dinâmicas culturais, afetivas e sociais que perpassam essa relação.

Essa imagem me permite explorar a transmissão de valores, histórias e significados intergeracionais. O registro visual não apenas reforça a importância do pertencimento familiar, mas também projeta a continuidade da herança cultural e simbólica que os meus pais representam. Assim, a fotografia se insere em um contexto mais amplo de análise da memória

e da identidade e serve como um ponto de partida para compreender como a ancestralidade molda as trajetórias individuais e coletivas. Tal perspectiva dialoga com o propósito desta pesquisa ao valorizar a relação entre as construções subjetivas que são carregadas pelas juventudes para o meio escolar e para a vida.

Quanto à formação acadêmica, cursos superiores eram sonhos quase irrealizáveis, reservados a uma mínima parcela da população, mas a partir de uma parceria entre a Prefeitura e uma faculdade que se instalou na cidade, como funcionária pública que ingressou por concurso na área de auxiliar administrativo, consegui uma bolsa parcial e cursei o Normal Superior na modalidade presencial. Mesmo com uma formação acadêmica inicial considerada tardia para os padrões normais de educação, o gosto pela pesquisa e a vontade de superar os meus limites contribuíram para que eu pudesse dar continuidade com a especialização *lato sensu* em Psicopedagogia, modalidade presencial, em seguida, uma segunda licenciatura em Pedagogia, modalidade híbrida[3], outros cursos de Especialização *lato sensu* como: supervisão escolar, modalidade EAD[4], inspeção escolar na modalidade EAD e Educação Inclusiva e as Necessidades Educacionais Especiais, também em EAD e, posteriormente, uma nova licenciatura em Matemática, também EAD, cursada como forma de melhorar a aprendizagem e, consequentemente, contribuir com alunos de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental que assumi.

Dentre as atuações na área da educação, destaco aqui as que ingressei por concurso público, por definirem uma experiência ampla com investimentos em estudos e submissão a processos avaliativos para provimento de cargo de carreira: em 1995 ingressei como funcionária pública em um cargo administrativo, no entanto, fui encaminhada para uma turma de educação infantil com alunos de 04 anos, mesmo sem ter a formação na área; em 2008, já com formação em normal superior, passei em um novo concurso e assumi o cargo de professora da educação básica como alfabetizadora na rede municipal de ensino, como primeira atuação legal em sala de aula, busquei dinamizar a prática e associá-la à teoria. Cheia de sonhos inovadores impregnados por abordagens teóricas de Paulo Freire, Emília Ferreiro,

3 Modalidade que envolve aulas presenciais e não-presenciais. Amparo legal: BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1999, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 21 de jun de 2023.

4 EAD - educação à distância. Criada pelo Decreto-Lei nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Posteriormente revogado pelo Decreto nº 5.622/2005 que, por sua vez, também foi revogado pelo Decreto nº 9.057/2017.

Ana Teberosky, Magda Soares, além das concepções de autores como Piaget, Vigotsky e Wallon, desenvolvi uma estratégia educacional para trabalhar com alunos em vulnerabilidade social que não dispunham da ajuda familiar nas atividades escolares. Como a prática foi exitosa, ganhei a confiança da equipe pedagógica logo nos primeiros anos de trabalho. Mesmo com desafios da não aceitação por alguns colegas, os procedimentos adotados contribuíram para que a turma considerada mais vulnerável da instituição, pudesse atingir os melhores índices nas avaliações externas, e assim, a êxtase pela pesquisa com aplicabilidade teórica na prática, ganhou cada vez mais espaço em meu dia a dia profissional.

Além da busca por uma atuação contextualizada com a realidade dos alunos e alunas, a inquietação em fazer parte de um sistema autoritário, de pouca valorização dos profissionais da educação que não eram ouvidos, era parte integrante do meu cotidiano. Vivenciar a angústia de colegas de trabalho serem encaminhadas para atuação na zona rural distante, sem o transporte e por mera perseguição política, me inquietava.

E assim, na área da educação, passei a fazer parte de comissões locais de discussão do plano nacional de educação, do conselho municipal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, do Conselho Municipal de Educação, da Comissão de Alimentação Escolar e de bases de discussões sobre a educação local e regional.

O maior desafio estava em torno do FUNDEB, recurso que analisávamos evidências de ser utilizado sem a devida transparência no que concerne aos princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e sem as transferências legais conforme determinava a legislação em vigor à época, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Diante do propósito de analisar de forma mais aprofundada, as reuniões da comissão do FUNDEB foram intensificadas ao ponto de organizar manifestações, que passaram a ser constantes em finais de semana, em frente à feira, em frente à Câmara Municipal, em frente à prefeitura, pelas ruas da cidade com sons, cantos e protestos. Em contrapartida, passamos a ser alvo do poder executivo municipal. Paralelamente, os encontros na Câmara Municipal para debates se tornaram regulares e o movimento cresceu e atingiu uma adesão de mais de 70% dos profissionais da educação. Neste propósito, fui considerada uma liderança subversiva para a ordem e para os padrões dominantes do poder municipal no período, e se iniciaram as perseguições veladas.

Figura 2 - Docência em resistência: linha de frente em ato pela democracia



Fonte: Arquivo da própria autora. Fotografia publicada no livro[5] de Itaobim (Brandão; Oliveira e Souza, 2018, p. 356).

A foto demonstra os professores da cidade na rua principal em manifestação pacífica e organizada em prol da democracia de justiça. As ações de intimidação se intensificaram à medida que o movimento social ganhava força e visibilidade, e se configurou em um cenário em que estratégias de repressão indireta passaram a ser empregadas como forma de contenção do engajamento. Nesse contexto, face ao agravamento das pressões, se tornou necessário adotar medidas de proteção à minha família e, consequentemente, solicitar afastamento do cargo efetivo por meio de licença por interesse particular, sem remuneração.

Apesar de não ser de intuito fundamentar uma parte tão pessoal do texto e de todo o contexto vivenciado, que foi amplamente mais grave e profundo do que cabem nestas curtas linhas e palavras, este trecho reporta a um cenário muito comum em grupos sociais e de minorias que prezam e lutam por direitos: geralmente eles enfrentam uma realidade em que a pluralidade de ideias e de liberdade de expressão cidadã em forma de mobilização social que questiona estruturas de poder consolidadas, sofre intimidação e coerção direcionadas às lideranças sociais. Buscam não apenas inibir a resistência coletiva, mas também configuram

5 https://drive.google.com/file/d/1gaXH1o_FDusohdIySjYZucBfS0_a0KAr/view?usp=sharing.

mecanismos de controle sobre corpos e subjetividades, moldam comportamentos e limitam a autonomia dos sujeitos envolvidos, como sugere Foucault (2021).

Figura 3 - Caminhos da resistência educacional: professores em marcha por direitos e justiça



Fonte: arquivo da própria autora. Direitos de imagens cedidos.

A imagem 3 reflete um olhar sobre os caminhos percorridos como resistência profissional, com professores pelas ruas da cidade e em frente à Câmara Municipal, em debate direto com os vereadores do período para reivindicar um plano de carreira, melhoria salarial e o devido rateio, em caráter transitório, do superávit financeiro do FUNDEB.

Deixo aqui, uma descrição de uma amiga, companheira de luta, que sofreu igualmente por fazer parte da linha de frente dos movimentos, e que me enviou carinhosamente esta carta escrita à mão em uma madrugada do ano 2024. Faço a transcrição na íntegra:

> A nossa luta foi válida, apesar das perseguições que vivenciamos… No nosso município, travamos uma luta de classe pela categoria, pelo direito de ter um plano de carreira e pelo piso salarial regulamentado. Éramos uma linha de frente pequena, mas com muita consciência dos nossos direitos e com muita coerência na nossa luta, motivo pelo qual conseguimos altos índices de adesão. Não éramos ouvidas e nem respeitadas, principalmente pelo fato de sermos mulheres à frente de uma batalha. Não tínhamos voz no Poder Legislativo Municipal e nem no Poder Executivo, por isso fomos às ruas e ao Ministério Público fazer valer os nossos direitos. Ninguém nunca havia tido a coragem de desafiar o prefeito e nem as injustiças com a nossa categoria. Construímos uma história que merece ser lembrada e descrita como um legado para os profissionais da educação da rede municipal.
> Conseguimos mudar a história da educação da nossa cidade. As conquistas de hoje são vitórias que temos orgulho em dizer que a rede municipal tem o piso salarial de acordo com a legislação, sem a tão polêmica proporcionalidade de carga horária. Conquistamos o diálogo e o respeito com a secretária de educação, com o Poder Legislativo e Executivo. Além de presenciar e participar de todas as tramitações da educação de forma

> transparente, respeitosa e de acordo com a legislação vigente. Conseguimos integrar a categorial e contribuir com a eleição de um novo prefeito que hoje nos ouve e nos respeita.
> Não foi por acaso que você foi convidada para ser a nossa secretária de educação neste mandato 2021 a 2024, pena que não aceitou, mas foi fundamental para entenderem que a nossa luta e resistência não se vinculavam a cargos, nem a *status* ou regalias, mas em prol da categoria, luta legítima e de classe.
> Somos gratos e gratas pelas suas noites de sono perdidas, por abdicar da sua vida pessoal para nos ajudar na compreensão da legislação, na interpretação legal, nos cálculos dos rateios do FUNDEB e no controle dos percentuais das transferências constitucionais legais.
> É impossível contar a nossa história em uma página, mas é fácil lembrar e descrever com riqueza de detalhes tantas lutas, angústias, movimentos, perseguições, negação de direitos, enfim, finalizo com uma frase: a nossa luta foi determinante para a humanização e para a valorização da educação e dos profissionais da educação da rede municipal hoje! Assino grata e certa de que tudo valeu a pena, pois a nossa alma nunca foi pequena! (variação do poema de Fernando Pessoa)
>
> Elizângela Almeida Costa Serafim, outubro de 2024 (professora da rede municipal e da rede estadual de ensino)

Foi neste cenário de resistência e persistência que retomei estudos sobre a metodologia da pesquisa, em meio a uma necessidade de complementar a renda e de melhorar o meu desempenho acadêmico. Período em que vivenciei uma separação e até então, mãe de um filho, me vi obrigada a assumir todas as responsabilidades financeiras e afetivas. Em cidades interioranas de falso moralismo e patriarcalismo incutido em discursos vazios, estar solteira e com filho é um grande desafio e exige uma postura interligada aos preceitos morais, éticos e religiosos que regem as famílias e a vida das mulheres. Requisitos primordiais para que tanto o filho quanto a mãe sejam aceitos e respeitados no meio social.

Como precisei de desligar do cargo efetivo em licença por interesse particular, me ingressei em uma empresa privada e assumi o cargo de gerente de setor contábil, estudava presencialmente à noite e ainda prestava mentoria para colegas de turma e de curso, fatores estes que foram primordiais em avanços na leitura, na escrita e na pesquisa.

Ao final dos dois anos, retornei para o cargo municipal e prestei novo concurso para a área da educação e os mesmos representantes do executivo que me negaram direitos, se viram na incumbência legal de me dar posse como a primeira colocada da listagem do concurso como professora. Iniciei com a dobra de turno e assumi outro cargo de especialista, também na rede municipal e mais uma vez, como era contrato neste segundo cargo, tive o direito negado como resquício da minha atuação em movimentos sociais e não pude dar

continuidade. Contudo, em 2015 prestei novo concurso e tomei posse neste segundo cargo, como especialista em educação básica - pedagoga da rede municipal, função na qual, senti a grande responsabilidade em contribuir com os docentes na busca por fundamentos teóricos e metodológicos capazes de intensificar a melhoria da qualidade educacional de alunos e alunas considerados(as) em vulnerabilidade social de escola de bairro periférico.

As estratégias adotadas em equipe, contribuíram para que a escola ganhasse visibilidade social, com estudantes acolhidos, famílias informadas, aumento gradativo e contínuo nos índices dos resultados das avaliações internas e externas e reconhecimento da comunidade escolar. A experiência como pedagoga na função de supervisora escolar, permitiu um olhar atento sobre as interações sociais das juventudes no interior da escola, bem como os agrupamentos por eles desenvolvidos e o distanciamento desafiador das normas e regras institucionais.

No ano 2016 prestei novo concurso público, fui aprovada em primeiro lugar e tomei posse na rede estadual como professora de educação básica, momento em que optei em exonerar o cargo de professora da rede municipal e tive a oportunidade de fazer a escolha de posse e exercício em uma instituição mais próxima à minha residência, em um bairro considerado nobre na cidade e passei a trabalhar com uma turma de 4º ano já alfabetizada. Me deparei com crianças assistidas pelas suas famílias, que cursavam aulas particulares no contraturno e que exigiram de mim um novo olhar para além das dificuldades encontradas até então.

Neste momento, intensifiquei os investimentos em recursos midiáticos, em multiletramentos em sala de aula, em metodologias ativas e no protagonismo infantojuvenil. Mesmo com resistência da escola e notório conceito desenvolvido de que a minha prática incidia em ações subversivas à ordem vigente na instituição, as famílias apoiaram o trabalho e assim, as turmas passaram a destacar ainda mais no processo de ensino e aprendizagem, com maior autonomia no ato de pensar, agir e reivindicar os seus direitos e deveres educacionais.

Nesta mesma escola tive ainda, por opção, a experiência de trabalhar como professora de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas, uma vivência enriquecedora e desafiadora no contexto da inclusão escolar, na qual atuei com um aluno com síndrome de sotos e outro aluno com autismo. Apesar da sensação de impotência, considero que aprendi muito mais do que ensinei e que as lições de humanidade se fizeram presentes em intervenções para além da prática pedagógica, mas focadas na rede de possibilidades que

fazem da educação especial uma modalidade de ensino que precisa superar os discursos dominantes e de poder que prevalecem no campo da inclusão escolar.

No ano 2018 experienciei o processo de certificação de gestão escolar, fui aprovada e na sequência, eleita em 2019 pela comunidade de uma escola da rede estadual para assumir a direção, momento em que mais um desafio foi lançado, em função de ser uma escola prestes a ser extinta, com crescente queda no ingresso e permanência de alunos, baixos índices nas avaliações externas, intensiva presença de marginalização social e descrença da sociedade em relação ao seu papel educacional. Mais uma vez, o trabalho em equipe foi determinante para retomar a função da escola com o seu caráter educativo. Em meio ao período da pandemia gerada pela Covid-19[6], a escola conseguiu se destacar nas intervenções pedagógicas em aulas remotas e com ações vinculadas ao Projeto Gestão Integrada da Educação Avançada - GIDE[7] e conquistou o Prêmio Escola Transformação no ano 2021, prêmio este mais uma vez conquistado no ano 2023.

Figura 4 - Certificado de reconhecimento pela conquista do prêmio Escola Transformação



Fonte: arquivo da própria autora

6 A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (BRASIL, 2023).

7 Projeto Gestão Integrada da Educação Avançada (Gide), parceria da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). A iniciativa teve início em 2019, no Programa Gestão pela Aprendizagem, voltada para o ensino fundamental e tem como foco o fortalecimento da gestão escolar (Minas, 2022).

As ações permanecem ativas, com projetos, programas de intervenção e foco na melhoria da qualidade educativa de estudantes martirizados pela sociedade, que apresentam exposição aos riscos do contexto econômico e social e ainda exteriorizam fragilidades escolares que exigem da equipe pedagógica e administrativa um constante acolhimento e atenção. E neste ano 2024, mas uma vez a escola foi a única da cidade, contemplada como destaque no programa jovem de futuro.

Figura 5 - Certificado de reconhecimento pelo destaque no programa jovem de futuro



Fonte: arquivo da escola

De acordo com Secretaria de Estado de Educação (2024), as escolas em destaque são aquelas que apresentam índice de execução e índice de resultados iguais ou acima da média do conjunto de escolas que implementar o jovem de futuro na rede. Uma conquista possível em decorrência do trabalho colaborativo de toda equipe e comunidade escolar.

Traduzir em pequenas linhas uma vida profissional é uma função árdua para quem vivenciou tão intensamente cada momento pedagógico e, principalmente, possui um longo histórico de não aceitação dos padrões tradicionais educacionais, e nem dos poderes externos que determinam as vivências escolares sem conhecer a realidade das mesmas, bem como das questões inquietantes que envolvem o protagonismo juvenil, da contextualização dos componentes curriculares às realidades das juventudes, e da forma como o próprio currículo é visualizado e trabalhado no meio escolar[8].

8 Conceito de questões que envolvem o currículo atribuído a partir de leituras de autores como: GALLO, Sílvio. Currículo (entre) imagens e saberes. In: Congresso Internacional de Educação, 2007.

Associado ao trabalho profissional, o gosto pela pesquisa e o desejo de dar continuidade aos estudos sempre foram latentes em minha vivência, contudo, a crescente vontade de cursar uma pós-graduação *Stricto sensu* se silenciou pela distância e pelos altos custos em instituições privadas. Na primeira instituição federal em que tentei, ficou claro que o fator distância foi decretório no momento da entrevista, já que o curso era presencial. A oportunidade veio com o Projeto Trilhas de futuro educadores, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, momento em que efetivei a inscrição no Mestrado Profissional em Educação, na linha de pesquisa: Fundamentos da educação, corpo e cultura: teoria e prática nos processos educativos. Mesmo atenta a uma possibilidade, eram poucas as expectativas ao se considerar os fatores que dificultavam, tais como: mais uma vez a distância da universidade em relação à cidade de moradia, longo tempo sem contato com a leitura acadêmica em função do período destinado exclusivamente às questões burocráticas da gestão escolar e o receio de não conseguir associar a vida profissional com o ritmo de estudo e demandas exigidas no curso.

O contato inicial com a universidade ampliou ainda mais a minha inspiração de estudar. Todas as etapas foram desafiadoras, inclusive a entrevista com professores que até então eram desconhecidos, assim como a linha de pesquisa de interesse deles. O resultado final com a classificação dentro das vagas foi muito esperado e com ele veio a grande responsabilidade associada às metas de: aprofundar o conhecimento em uma área específica da educação, desenvolver habilidades de pesquisa, com aprimoramento de métodos e técnicas metodológicas, oportunidade de interação e colaboração com professores e colegas que compartilham interesses semelhantes, ampliação das interações capazes de promover parcerias de pesquisa e conexões profissionais.

O modelo de estudo híbrido, com aulas síncronas e assíncronas foi decisório para o ingresso no curso, e assim, os demais desafios foram silenciados e se tornaram mínimos com a oportunidade de efetivação da matrícula. A escolha da primeira disciplina opcional: “Escola, currículo e diversidade cultural” ocorreu pela vontade de aprender mais sobre os conceitos considerados instigantes e indissociáveis à formação na área da educação, e, conseguinte, pela presença do Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis na disciplina, já que o mesmo foi identificado como o orientador do meu trabalho de conclusão de curso. Visualizei como uma oportunidade de aproximação às suas linguagens, estratégias acadêmicas de escrita, de análise e tratamento das temáticas.

Com a imersão no campo do mestrado e da disciplina escolhida, tive a oportunidade de retomar o processo de aquisição do conhecimento com estudos de textos de grandes potencialidades e com professores de excelência, que em cada encontro conseguiam imprimir significado aos discursos e fazer valer a pena o meu deslocamento em viagem de ônibus com trajeto, quando considerado normal, de mais de 20 horas para chegar à cidade de Lavras.

Figura 6 - Primeira turma de Mestrado Profissional em Educação amplia parceria entre UFLA e SEE-MG



Fonte: https://ufla.br/noticias/ensino/15862-primeira-turma-de-mestrado-profissional-em-educacao-amplia-parceria-entre-ufla-e-see-mg. Acesso em: 05 de jun de 2024

O reencontro com a pesquisa, a retomada de estudos de autores como: Silva (2011), livro documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo, Dayrell (2001), Veiga-Neto (2002), Munanga (2004), dentre os demais, causou um verdadeiro impacto acadêmico. Em meu caso, há mais de quatro anos inserida no campo da gestão escolar, conforme já exposto, com foco em legislações, resoluções, memorandos e situações de intervenções cotidianas, sem dispensar um tempo para a leitura e aprofundamento em gêneros literários, ao me ver focada novamente nestas leituras, foi uma sensação indescritível, como a de reencontrar velhos e queridos amigos que não se via há tempos.

Tornou-se muito enriquecedor analisar que Silva (2011) desenvolveu pesquisas que ampliaram a concepção curricular, com estudos que transcendem uma ideia única de currículo e visita a tempos e espaços curriculares na evolução do pensamento humano em relação à educação, ao multiculturalismo e às diversidades, enquanto Macedo (2006), de forma tão

plácida, consegue despertar a ideia de um currículo sem fronteiras, em que a disputa de poder pode se transformar em um campo solidário, e Gallo (2008), que ao destacar Deleuze e Guattari, sugere o currículo como rizoma, na dinâmica do conhecimento rizomático vivenciado por todos os agentes educativos, de forma transdisciplinar, sem retomar às árvores curriculares prontas e acabadas e nem com disciplinas de componentes curriculares isolados.

A partir destes aportes teóricos e das aulas com as suas inter-relações, mesmo em passos lentos, o hábito da leitura foi retomado gradativamente, e em cada momento, os debates e discussões temáticas ampliavam ainda mais o gosto pela pesquisa, a necessidade de visitar novamente os livros embalados; de fazer a estante voltar a ter vida; de devolver à escrivaninha, a dignidade de ser o aparato e a companheira nas noites e madrugadas destinadas ao estudo e à escrita; de visitar novamente os rascunhos desenvolvidos ao longo de mais de vinte anos que me dediquei às pesquisas de cunho mais empírico e populista que teórico, mas que considero impregnadas de curiosidade em desvendar eventos e fenômenos educacionais na dinâmica da vivência e convivência com as diversidades e adversidades em um espaço tão heterogêneo como se constitui o meio escolar.

Com base na experiência do reencontro com a pesquisa, com os autores, de reviver os sabores, amores e até mesmo as amarguras no processo da educação formal no curso do mestrado, bem como nas expectativas e vivências proporcionadas com os professores e colegas de turma da disciplina, todos os momentos foram determinantes em meu processo de retomada acadêmica, contudo, a disciplina Escola, currículo e diversidade cultural, produziu um grande efeito na medida em que ampliou o conhecimento de que o trabalho docente assume na contemporaneidade grande impacto sobre a formação do alunado. Assim, a leitura, a pesquisa e as análises articuladas em uma formação continuada com acesso a níveis de formação acadêmica como o mestrado profissional, são poderosas ferramentas que incidem em mudanças procedimentais, comportamentais e atitudinais na prática pedagógica.

Ao aprofundar estudos em autores como Silva (2011) Dayrell (2001; 2005; 2007; 2014), Veiga-Neto (2002), Macedo (2006), Gallo (2008), o foco de estudo sobre as juventudes foi intensificada ao compreender que lançam desafios pautados na abertura às novas aprendizagens, em perspectivas de se desenvolver atitudes capazes de dinamizar a educação e transformá-la em um espaço de construção do conhecimento recíproco, fluído e híbrido, em que tanto aluno quanto professor estão em constante aprendizagem.

Foi neste contexto que o estudo inicial se tornou uma mola propulsora na busca por

uma prática pedagógica livre de estereótipos, de cunho rizomático, capaz de ultrapassar as barreiras curriculares e promover um ambiente educativo inclusivo, valorativo das diferenças, e das diversidades. O ensino-aprendizagem construído em tal caráter, passa a ser um compromisso integrado à individualidade subjetiva de cada aluno, em que a concretização do ser ético ocorrerá em todas as esferas educativas a partir de uma prática consciente da alteridade[9] e do reconhecimento das diferenças.

Foram estas concepções associadas aos demais fatores de ambiente, convivência e vivência acadêmica, que contribuíram conjuntamente com a minha formação enquanto sujeito pesquisador. A disciplina: Escola, currículo e diversidade cultural desempenha papel fundamental na formação do sujeito investigante, que explora e observa o ambiente com seus problemas e questões inquietantes. Cada um desses elementos oferece subsídios e desafios que incentivam estudantes a se tornarem pensadores reflexivos, questionadores e investigadores ativos.

Em função da participação de aulas que aconteceram em um ambiente organizado e confortável, com professores altamente preparados, dedicados e com esforço contínuo em respeitar as distintas opiniões, sem desmerecimentos e sem julgamentos de valor, todo o processo se caracterizou como formador. Estes fatores demonstram que um indivíduo se constitui como pesquisador gradativamente, a partir da formação, de exemplos, de observações, de buscas e do olhar atento ao campo de pesquisa. Em muitos momentos me deparei com o pensamento: como chegar ao nível de conhecimento desses professores? Eu nunca havia convivido com profissionais com tamanha potencialidade de debate e discussão, motivo do encantamento e admiração. Dessa forma, um programa de disciplina que possui um quadro profissional de excelência, que estimula a investigação e atividades de análises, leituras críticas, levantamento e busca de apontamentos, se torna essencial no processo de formação de habilidades de pesquisa.

Por mais que houve a necessidade de me reorganizar entre a vida pessoal, profissional e acadêmica para cursar o Mestrado, o percurso tem sido desafiante e gratificante. Estudo sem afastamento e trabalho entre 10 a 12 horas por dia, sem horário de intervalo, mas sinto prazer ao me dedicar às exigências e pesquisas que fazem parte das disciplinas do curso. Não romantizo as dificuldades superadas e nem posiciono as atividades como um peso a mais, mas

9 O termo alteridade é derivado da palavra latina *alteritas*, que tem o significado de ser o outro. Representa a prática de se colocar no lugar do outro e reconhecê-lo como um indivíduo único e subjetivo. Cf. "ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 35.

como uma oportunidade de ampliar o conhecimento e contribuir com um novo panorama em meu campo de atuação.

Sempre cultivei o interesse e a curiosidade pela pesquisa, em compreender aspectos educacionais que constituem a dinâmica do ensino e da aprendizagem com as suas facetas, perspectivas e desafios. Para tanto, mesmo com delimitação do tema de pesquisa a uma área ou contexto educacional no Mestrado Profissional, estar imersa neste campo, desperta em mim novos saberes, novas expectativas em relação às contribuições para avanços no conhecimento pessoal e profissional.

Em toda a minha trajetória estudantil, profissional e pessoal, busquei desenvolver o hábito da escrita. Por mais que eu tenha dificuldades e uma linguagem regionalizada, intento escrever diferentes temáticas por curiosidade, e para compreender melhor os conteúdos a partir da pesquisa, seja ela teórica, empírica ou estatística. Como a linguagem acadêmica tende a ser mais formal e densa em termos de vocabulário e estrutura de frases, uma das principais dificuldades que encontro é a de manter uma linha de pensamento em um mesmo quadro teórico do início ao fim. Geralmente não me preocupava em linha de pensamento clássico, tradicional, moderno, crítico, ou pós-crítico, contudo, ao iniciar as aulas do Mestrado, percebi esta necessidade em situações específicas da minha linha de pesquisa e com a temática escolhida para este trabalho.

Ressalta-se assim, que vivenciar e estudar sobre diversidade cultural enriqueceu a experiência educacional e conviver com mestrandos e mestrandas de diferentes perspectivas, valores, tradições e formas de conhecimento, promoveu uma interação que me incentivou a questionar as minhas próprias suposições, a desenvolver a empatia e a considerar as múltiplas opiniões. Ao estudar textos sobre escola, diferença, diversidade e currículo, houve uma tomada de consciência cultural que ampliou a capacidade de pesquisa, pois me deixou mais aberta a explorar diferentes abordagens e a considerar uma variedade de fontes e pontos de vista em investigações na área educacional.

Neste sentido, o exercício da disciplina ainda foi diretamente ao encontro do meu tema de pesquisa: as culturas juvenis e a cultura escolar contemporânea, uma vez que permitiu a exploração de questões relacionadas às identidades, inclusão, discriminação, multiculturalismo, sobre o corpo, e outras áreas de estudo que promovem a compreensão e a valorização das diferenças culturais tão latentes e relevantes em estudos sobre as juventudes.

No *lócus* de pesquisa, entrei despida de certezas e de análises que pudessem dizer mais

sobre mim do que do outro, e me dei a oportunidade de usar lentes que foram além de julgamentos profissionais e de experiências catalogadas ao longo de quase trinta anos de trabalho, e assim, ampliei as oportunidades de compreender um pouco mais sobre a dinâmica que envolve a cultura escolar, as culturas juvenis e os sentidos da escola para as juventudes do Novo Ensino Médio na escola pesquisada.

Permeada pela apreensão e pelas exigências cotidianas, represento tantas e tantas mulheres que não tiveram a oportunidade de estudar mais jovens e que mesmo tardiamente, travam uma luta constante entre as demandas femininas da vida adulta e da vida acadêmica para conquistar o seu espaço, o direito de estudar e de ampliar o vasto horizonte do conhecimento acadêmico. Tem sido gratificante viver esta resistência. Supero a mim mesma!

2 INTRODUÇÃO

De posse das oportunidades de ampliação do universo de leitura tão necessárias para desenvolver habilidades de busca, pensamento crítico e abertura à exploração de novos conhecimentos, as experiências formativas relatadas na seção anterior contribuíram com o delineamento do nosso objeto de estudo. Cabe ressaltar que o recorte do estudo em tela corresponde a compreensão das tensões (ou não) entre as culturas juvenis e a cultura escolar de uma instituição situada no Nordeste de Minas Gerais. Diante desse contexto, então, quais os sentidos da escola às juventudes que frequentam o Novo Ensino Médio no município em questão? Quais as escolas desejadas e pretendidas por essas juventudes?

No intuito de circunscrever o campo investigativo, foi articulado como objetivo geral: perscrutar os sentidos da escola a partir das relações entre a instituição escolar e as culturas juvenis, com o foco em um grupo de jovens do ensino médio pertencente a rede estadual de localizada no Nordeste de Minas Gerais.

Os objetivos específicos foram pensados com base na finalidade ampliada do estudo e se encontram delimitados em:

- Investigar como as juventudes ressignificam os espaços urbanos e escolares, transformando-os em locais de interação, lazer e resistência cultural, além de compreender as dinâmicas socioculturais que emergem dessas apropriações;
- Analisar as transformações históricas e as tensões estruturais do ensino médio brasileiro, identificando como políticas públicas e reformas educacionais forjaram sua evolução e impactaram o acesso e a qualidade do ensino médio brasileiro;
- Examinar as interseções e divergências entre cultura escolar e culturas juvenis, com destaque às práticas de normalização, disciplinamento, discriminação e resistência, bem como, suas implicações na construção das identidades juvenis.
- Investigar como as juventudes constroem imagens representativas da escola que frequentam e qual os tipos de escola (ideal) os jovens desejam para si próprios;
- Desenvolver um produto educacional que revele as demandas das juventudes contemporâneas concernentes a escola a partir das cartas (para/sobre essa instituição) escritas pelos participantes representando as vozes dos sujeitos investigados.

De maneira pontual, cabe lançar olhares sobre as culturas juvenis e a escola pública contemporânea por intermédio de uma discussão pautada nos conflitos das juventudes

> com/na cultura escolar, nas manifestações culturais identitárias, nos atravessamentos em torno do corpo, nos ritos de passagem, sobretudo, nas marcas e contextos presentes no escopo de projetos cujo foco de estudo é o lugar da instituição para tais sujeitos. É no interior das instituições que acontece a dinâmica da convivência, este espaço urge em ganhar visibilidade sem estigmas e sem dicotomias, mas com profundas análises do entrelaçamento presente nas relações que envolvem a escola e as juventudes (Dayrell, 2007).

A pesquisa em voga se fundamenta na premissa de que as juventudes, enquanto sujeitos sociais marcados pela pluralidade e constante transformação, vivenciam a escola não apenas como um lugar de ensino formal, mas também como um território simbólico, permeado por disputas, ressignificações culturais e interações identitárias. Nesse contexto, a análise busca integrar aspectos relacionados à territorialidade, à legislação educacional, à cultura escolar e às narrativas juvenis, com articulação destas dimensões em uma abordagem pós-crítica que valoriza a diversidade e a multiplicidade de perspectivas.

A relevância do estudo reside na necessidade de ampliar o entendimento sobre os desafios enfrentados pela escola pública no cenário contemporâneo, em que as transformações sociais, culturais e legislativas demandam novas práticas pedagógicas, mas que mesmo assim, ela permanece como disciplinadora. Neste plano, se encontra ainda, a flexibilização curricular, como proposta introduzida pelo Novo Ensino Médio, e que embora seja apresentada como uma resposta às necessidades contemporâneas, é alvo de críticas quanto à sua capacidade de atender às demandas das juventudes, especialmente no que tange à inclusão e à valorização das culturas juvenis (Silva, 2023).

No universo teórico, autores como Foucault (2014) contribuem para a análise dos dispositivos disciplinares que estruturam a escola e oferecem uma perspectiva sobre os processos de resistência cultural que emergem nesses contextos. Por outro lado, Dayrell (2005; 2014) ressalta a importância de ouvir as vozes das juventudes na construção de uma escola mais democrática e plural e reforça o compromisso com a inclusão e com a diversidade.

As leituras iniciais em Dayrell, Carrano e Maia (2014) demonstraram que em meio a uma realidade permeada por profundas transformações no *ethos* de distintos meios sociais e que, consequentemente, chegam à educação formal impregnadas nos sujeitos de aprendizagem, as últimas décadas foram marcadas por intensas pesquisas acerca das

juventudes que se encontram no espaço escolar. Neste campo de análises e de busca por práticas contextualizadas com as vivências, são encontradas na literatura especializada, importantes discussões a respeito das juventudes, das suas manifestações culturais, do lazer, dos conflitos, da escola, da rua, dos bares, da música, dentre outros aspectos que envolvem estes indivíduos, como descrito por Dayrell (2005).

Por mais que o termo juventudes perpasse o conceito de idade, considera-se para fins da presente pesquisa, alunos que cursam do primeiro ao terceiro ano do ensino médio em tempo integral, por serem o público-alvo em período regular de formação e conclusão da Educação Básica. A pesquisa não tensiona aprofundar em aspectos de distorção idade/ano de escolaridade, contudo, foi inevitável ponderar a presença de descompasso etário escolar como resultado de alunos vitimizados por marcadores sociais que impulsionaram a interrupção dos estudos e um retorno posterior.

A relação entre as juventudes e a escola apesar de ser uma temática já investigada ao longo do tempo, chega à contemporaneidade com desfechos que exigem olhares com novas lentes sobre as práticas pedagógicas cotidianas, lançados na consideração das distintas realidades submersas em significados, valores e marcas das territorialidades juvenis que se exteriorizam no campo da educação formal. Um contexto em que o corpo, com suas expressões passa a ser visualizado para além do aspecto biológico, como um produto do encadeamento social que "formata estilos, produz desejos e necessidades, mas também cria resistências" (Sales, 2015, p.12).

Estudos de Dayrell (2001; 2007) e Magnani (2005), permitem pensar aspectos da vivência no meio escolar, à medida que estimulam a tomada de consciência de que as juventudes inseridas na sociedade são partes integrantes de instituições formais e não formais interpostas entre família, meio social e educacional, o que imprime aos mesmos especificidades subjetivas, individuais e coletivas que não podem ser negligenciadas na educação formal.

É compreensível a urgência em intensificar reflexões sobre os quadros socioculturais, sobre as novas e outras demandas presentes nos modos de existir na hipermodernidade, especificamente no tocante às relações com os conhecimentos e saberes, cuja escola nem sempre compreende ou adota na égide das juventudes contemporâneas. Superar este distanciamento se constitui como um mecanismo dinamizador e transformador no meio escolar, no entanto, parte de princípios que vão além do mero cumprir currículos e propostas

estáticas determinadas em nível macro, conforme defende Dayrell (2001).

Nesta mesma linha de argumentação, Dayrell (2007) destaca que a interação deve prevalecer entre a prática planejada, aplicada e desenvolvida com responsabilidade, respeito e compromisso com o encontro dos desiguais, das juventudes que carregam marcas e experiências extraescolares de relações sociais, concernentes ao conhecimento de mundo, como sujeitos socioculturais impregnados por desejos, projetos e emoções a serem valorizados em detrimento da conceituação estereotipada de grupos e alunos homogêneos.

Os artigos de Dayrell (2001; 2007) ampliam a concepção de que mesmo após as transformações pensadas para as instituições escolares contemporâneas, este espaço permanece desigual e injusto. As questões sociais e educacionais registradas na relação entre as juventudes e a escola geram tensões que exigem um incansável repensar das práticas escolares, característica essa que implica em despertar para a compreensão das linguagens corporais, das produções culturais, dos movimentos e ritualidades com as quais as juventudes se comunicam e das quais se valem para habitar a escola em prospecção.

Consoante, Oliveira (2022) defende que as juventudes devem ser vistas em suas pluralidades, como agentes do próprio conhecimento e que apresentam especificidades baseadas em múltiplas dimensões intelectuais, físicas, sociais, éticas e afetivas que, ao serem consideradas nos diversos campos do saber, revitalizam a vivência pedagógica e explicam importantes aspectos da coletividade no meio escolar.

Além das subjetividades das juventudes, se torna indispensável ainda, impulsionar investimentos nos processos de humanização e valorização de aspectos que envolvem questões de gênero, raça, etnia, orientação sexual, diversidade, dentre outros. Enfim, repensar um currículo capaz de atender as juventudes e as representações simbólicas expressas em suas manifestações, visto que são marcas distintas e cheias de significados presentes na amplitude heterogênea do ser (Dayrell, 2007).

A escola pública, enquanto espaço de formação e convivência, desempenha um papel central na construção das trajetórias de estudantes contemporâneos. No entanto, ela enfrenta crescentes desafios para dialogar com as demandas culturais e identitárias dessas juventudes, especialmente no contexto do ensino médio. As culturas juvenis, marcadas pela fluidez, pluralidade e hibridismo cultural, frequentemente colidem com as práticas e valores institucionais da escola, estruturados por dispositivos disciplinares que regulam comportamentos e limitam expressões culturais, como problematizado por Foucault (2014).

Essa tensão se intensifica com a implementação do Novo Ensino Médio, uma política educacional que embora proposta como uma flexibilização curricular em resposta às demandas contemporâneas, tem sido alvo de críticas por sua incapacidade de dialogar efetivamente com as realidades juvenis, como apontam Silva; Krawczyk e Calçada (2023) em suas análises sobre esta etapa da educação básica.

Nesse contexto, algumas questões emergem: como as juventudes, em suas expressões culturais e identitárias, ressignificam a escola pública e constroem sentidos próprios para esse espaço? Quais são os limites impostos pelos dispositivos disciplinares da escola para acolher a diversidade cultural e promover práticas inclusivas? E, ainda, como as juventudes idealizam um modelo de escola capaz de superar dicotomias tradicionais, acolher a pluralidade cultural e atender às suas demandas identitárias, sociais e educacionais?

Ao defender a centralidade das vozes dos sujeitos no processo educativo, Santos (2006) reforça a importância de incluir as narrativas juvenis como eixo de reflexão sobre o papel da escola no cenário contemporâneo. Para o autor, a escuta ativa e o reconhecimento das vivências dos jovens são fundamentais para transformar a escola em um espaço significativo de diálogo e construção coletiva.

Essas questões se tornam ainda mais significativas ao considerar práticas que promovem o diálogo entre cultura escolar e culturas juvenis, como as gincanas culturais. Esses eventos, além de reforçarem a sociabilidade, também criam espaços de pertencimento e valorização das expressões híbridas, conforme discutido por Silva et. al. (2017) no plano das gincanas e por Hall (2011) ao tratar das transformações identitárias em contextos socioculturais.

Assim, este estudo busca ainda, ampliar reflexões sobre os limites e potencialidades das práticas escolares para acolher a pluralidade cultural das juventudes, ao mesmo tempo em que articula os desafios impostos pelas políticas legislativas e organizacionais com os processos de ressignificação cultural que ocorrem no ambiente escolar.

Dessa forma, as análises se ancoram na compreensão de como as culturas juvenis dialogam com os sentidos atribuídos à escola pública e evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas, conectadas às suas realidades e comprometidas com a valorização da diversidade. Este trabalho se fundamenta em um arcabouço teórico diversificado para estruturar os conceitos que emergiram ao longo da pesquisa e que não são são comuns aos leitores e que ainda não são comuns em pesquisas do contexto escolar, o que

exigiu aprofundamentos e em alguns casos a compreensão etimológica da palavra ou conceito para a devida associação ao propósito do trabalho.

Contudo, as principais bases podem ser identificadas em Foucault (2013), Hall (2011), Dayrell (2005; 2007; 2014), Silva (2010), Deleuze e Guattari (1996), dentre outros imprescindíveis à reflexão sobre o papel da escola pública na contemporaneidade.

Em meio aos paradoxos determinados pelas incertezas, ficam demarcadas assim, as discussões acadêmicas que versam sobre as juventudes, a necessidade de intensificar os estudos sobre a cultura escolar, as culturas juvenis, a linguagem corporal presente em suas ações e a escola contemporânea como objeto de análise reflexiva direcionada às intervenções, sobretudo, no sentido de compreensão destes sujeitos como centralidades no contexto da educação formal.

Neste sentido, a pesquisa foi dividida seções, o que permitiu explorar aspectos específicos de forma aprofundada e articulada. Esse procedimento facilita a compreensão ao estruturar o pensamento em partes conectadas no intuito de promover clareza e fluidez na argumentação. A fundamentação teórica inclui os estudos de Bourdieu (2007), com referência em estudos sobre capital cultural, *habitus* e aspectos de disposições culturais na relação entre normas escolares e juventudes, Hall, (1992; 2006; 2011), como referência nos estudos culturais e identidade em contextos de globalização e diversidade juvenil, Magnani (2002) como referência em etnografia urbana, práticas culturais e apropriações de espaços urbanos, Canclini (2015) com estudos sobre hibridização cultural e dinâmica cultural no contexto global e local, Dayrell (2006; 2007; 2014; 2016; 2020) como referência nas análises das culturas juvenis e escolarização, dentre outros autores que foram fundamentais na construção em pauta. A análise destaca como as juventudes utilizam os espaços escolares e urbanos para construir identidades e estabelecer práticas culturais, ou simplesmente para interações cotidianas sem as devidas apropriações.

No estudo sobre a dinâmica organizacional legislativa como força motriz estruturante do ensino médio brasileiro, foi investiga a influência das mudanças legislativas na organização desta etapa da educação básica, com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O texto contextualiza historicamente o ensino médio no século XX e discute os impactos das políticas públicas na configuração curricular e organizacional. A flexibilização curricular do Novo Ensino Médio é examinada sob duas perspectivas: como uma oportunidade de autonomia e como um possível distanciamento das demandas das

juventudes contemporâneas. A fundamenta se estrutura em autores como Saviani (2008; 2013; 2017) com discussão sobre as reformas do ensino médio e a estruturação histórica da educação, Aranha (2003; 2023) com referência nos impactos das reformas educacionais e a influência da colonialidade no sistema educacional, Castro e Leite (2006) com análise das reformas do ensino médio e impactos sociais e a relevância na pesquisa sobre o histórico da educação técnica no Brasil, Silva, et al. (2023) como referência a estudos sobre a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular, bem como críticas e análise das propostas recentes de flexibilização curricular, dentre outras fontes com abordagens no propósito de estudo. Este estudo se dedica assim, à análise histórica do ensino médio no Brasil, com abordagem das transformações educacionais sob o impacto de contextos sociais, econômicos e políticos. Busca compreender as relações estruturais que moldaram as políticas educacionais ao longo do tempo. A escolha dos autores refletiu a necessidade de dialogar com abordagens que contribuíssem para uma compreensão estrutural da evolução do ensino médio, sem interferências no contexto historiográfico.

No estudo sobre a cultura escolar no ensino médio: tempos, espaços e entrelaces (ou não) com as culturas juvenis, as interações entre estes dois patamares são exploradas em profundidade, mas sem dicotomias. O texto aborda temas como interseções e divergências culturais, resistência aos dispositivos disciplinadores e a fluidez das identidades juvenis. As manifestações culturais híbridas e o papel das gincanas escolares como mediadoras entre cultura institucional e cultura juvenil são analisados à luz de conceitos de Foucault (2001; 2008; 2013) sobre disciplinamento dos corpos, organização do tempo e espaço escolar, Deleuze e Guattari (1996; 2019) com reaquisição de conceitos de rizoma e produção de subjetividades na escola, Dayrell (2001; 2007; 2014) com retomada sobre as culturas juvenis e suas relações com a escola pública, Silva (2006; 2011; 2023) como referência sobre o currículo como campo de disputas políticas e culturais e outros que discutem sobre questões que emergiram no decorrer da pesquisa com as juventudes.

Sobre as imagens representativas da escola: com que tipo de escola as juventudes desejam dialogar?, a pesquisa busca compreender as narrativas e expectativas juvenis em relação à escola pública. As descrições são destacadas como ferramentas fundamentais para idealizar uma escola mais plural e conectada às realidades das juventudes. Esta análise também apresenta uma proposta de prototipagem de um produto educacional que integra as demandas identificadas na pesquisa. Inspirado em Foucault (2008; 2013) análise das relações

de poder e construção de subjetividades no ambiente escolar, Dayrell (2001; 2007; 2014) com discussão sobre interações juvenis no espaço escolar, Silva (2000; 2018) com questionamento das naturalizações presentes no currículo escolar, Candau (2020) com discussão sobre criação de espaços escolares inclusivos e acolhedores, Munanga (2005) com enfoque na valorização da diversidade étnico-racial, dentre autores com Butler (2018) que descreveram sobre gênero, identidade, princípios de inclusão e valorização da diversidade, o estudo destaca a importância de superar dicotomias e promover uma cultura escolar mais fluida, híbrida e não binária.

Sem o propósito de reduzir a temática, ou apresentar soluções prontas e acabadas, espera-se que a presente pesquisa seja capaz de contribuir para que a educação formal reflita sobre o seu discurso, a sua prática, e consiga revisar os seus princípios epistemológicos, didáticos, metodológicos e avaliativos, para melhor compreender e lidar com a dinâmica do encontro entre o sujeito e o conhecimento no meio escolar.

Implica-se assim, em promover na escola, experiências subsidiadas pelo conhecimento e politização das diferenças, bem como na afetividade desenvolvida com responsabilidade educativa, social, profissional e humana. Diante do exposto, a temática se justifica à medida que a compreensão das juventudes em seus encontros rizomáticos e conexões na vivência espaço-temporal, se configura como o ponto de partida para que a escola tenha a oportunidade de se constituir em um espaço sociocultural legitimador da valorização e do respeito à diversidade e às diferenças, como defendido por Dayrell (2001; 2007). A pesquisa enfatiza ainda uma centralidade pós-crítica ao abordar autores com Foucault (2013) como fio condutor a partir de conceitos de biopoder e subjetivação.

A aplicação dos conceitos de biopoder e subjetivação, conforme propostos por Foucault (2013), oferece um referencial teórico fundamental para compreender como o espaço escolar é simultaneamente um local de regulação e de produção de subjetividades. O biopoder, entendido como a forma de poder que se exerce sobre a vida, regula corpos e populações por meio de dispositivos institucionais, como horários, currículos e normas disciplinares que moldam comportamentos e práticas. Já o conceito de subjetivação permite analisar como os indivíduos, em interação com essas normas, não apenas internalizam essas regulações, mas também ressignificam e contestam suas imposições. Nesse contexto, a escola não é vista apenas como um espaço de reprodução de saberes e normas sociais, mas como um campo dinâmico onde os sujeitos negociam identidades, questionam hierarquias e produzem

novas formas de convivência e pertencimento. Essa abordagem ampliou a compreensão do ambiente escolar como um espaço atravessado por relações de poder, mas também potencialmente transformador.

Com esta estrutura, os estudos almejam oferecer uma análise abrangente sobre os sentidos atribuídos à escola pública pelas juventudes do ensino médio, ao destacar as potencialidades e desafios na construção de um espaço educacional que acolha e valorize as culturas juvenis em sua pluralidade.

3 METODOLOGIA

Para o estudo em pauta utilizou-se a abordagem qualitativa, inicialmente com revisão de literatura sistemática embasada nos estudos de Martins (2022), iniciando-se pela busca do tema ‘cultura escolar e culturas juvenis’ na base do *Google* acadêmico, no *Scientific Electronic Library Online* - SCIELO, no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, nas plataformas das próprias Universidades e por meio de análise de periódicos e revistas na Plataforma Sucupira - *WebQualis Capes*, além dos livros já publicados no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED.

Priorizou-se os materiais publicados entre os anos de 2010 e 2020, com o objetivo de estabelecer um recorte temporal específico à análise da temática abordada, o que permitiu maior proximidade com as discussões contemporâneas e a identificação de tendências recentes no campo educacional. Entretanto, também foram selecionados livros e legislações educacionais publicadas na década de 1980 e 1990, considerados marcos relevantes na área, especialmente por sua influência sobre políticas públicas e debates que continuam presentes no cenário educacional atual. Esses documentos, mesmo produzidos em um contexto histórico distinto, permanecem como referências fundamentais ao proporcionarem toda base sólida para entendimento dos diferentes períodos.

Os textos primários, oriundos de publicações anteriores ao ano de 2010, foram integralmente lidos, minuciosamente fichados e submetidos a um rigoroso tratamento metodológico. Tal abordagem visou garantir a qualidade e a profundidade da análise, com alinhamento à necessidade de explorar a intertextualidade e a historicidade dos debates educacionais. Esses textos foram trabalhados de forma a dialogar com os materiais mais recentes, no intuito de promover a construção de uma visão mais ampla e fundamentada sobre o tema. Essa estratégia possibilitou a articulação entre continuidades e rupturas nos discursos educacionais e contribuiu para um entendimento crítico e contextualizado da temática investigada.

A revisão de literatura foi realizada com critérios de inclusão e exclusão, nos quais foram considerados somente os artigos que apresentaram temática específica e com qualificação entre A1 e B2 nos filtros entre os anos: 2010 a 2012, 2013 a 2016 e 2017 a 2020. Quanto à classificação dos periódicos, Oliveira (2021, p. 360) define que geralmente “utiliza-se a seguinte estratificação de avaliação: A (1 ou 2, reconhecimento de excelência

internacional); B (1 até o 5, reconhecimento de excelência nacional) e C (não classificada)".

Os descritores adotados nas primeiras pesquisas foram: culturas juvenis, ensino médio e juventudes, conforme demonstra a tabela 1.

Tabela 1 - Revisão de literatura sistemática com critérios de inclusão e exclusão

Descritores	**Artigos filtrados**	**Artigos específicos da temática**	**Artigos em Qualis A1**	**Artigos em Qualis A2**	**Artigos em Qualis B1**	**Artigos em Qualis B2**
Culturas juvenis	890	12	03	02	02	05
ensino médio	909	34	05	06	09	03
Juventudes	997	41	07	06	03	05
Cultura escolar	90	29	06	03	08	12

Fonte: pesquisa realizada no *Google* acadêmico com periódicos e revistas analisadas na *WebQualis* da Capes entre os meses de maio a outubro de 2023 e fevereiro a março de 2024

Apesar da existência de um volume considerável de artigos publicados sobre as culturas juvenis, ensino médio e juventudes, o quantitativo de material específico e qualificado apresentou número bem abaixo em relação às publicações. É importante ressaltar ainda que o termo 'jovem' é mais comum do que juventudes nas pesquisas filtradas, pois uma seleção bem semelhante já havia sido realizada e publicada por Oliveira (2021).

Outro detalhe observável no decorrer da pesquisa foi o estudo sobre as gincanas escolares que surgiu no transcorrer da pesquisa como uma necessidade, em que o quantitativo de publicações além de ser escasso, nas buscas realizadas foi encontrado apenas um artigo com *Qualis* A1 e outro artigo *Qualis* A2 acerca do assunto. O que exigiu retomadas de autores que descreveram indiretamente as dinâmicas e culturas escolares, manifestações culturais, identidades, jogos escolares, diversidade, dentre outros filtros, para desenvolver uma análise intertextual com a temática.

Os artigos publicados em anos anteriores ao primeiro triênio da *Qualis* Capes, foram utilizados em caso de grande relevância acadêmica e de autoria consagrada na literatura brasileira ou mundial, conforme já exposto. A classificação dos artigos e periódicos considerou critérios como impacto científico, circulação internacional e rigor metodológico, fundamentais para direcionar os esforços de publicação dos pesquisadores e para validar a relevância das fontes em estudos como esse. O *Qualis*, portanto, não apenas legitima as

escolhas bibliográficas em trabalhos acadêmicos, mas também orienta políticas científicas e educativas no país (Capes, 2021).

As referências foram categorizadas com base nos tipos de fontes e na qualificação dos periódicos consultados, permitindo uma análise mais detalhada dos aportes teórica utilizados em cada capítulo. A categorização auxiliou na identificação do material utilizado, conforme a tabela a seguir:

Tabela 2 - Categorias das referências utilizadas

Estudo	Livros	Capítulo de livros e coletâneas	Artigos e periódicos	Documentos oficiais, relatórios, publicações institucionais e boletins	Referências totais
Dinâmica organizacional legislativa	29	-	1	2	33
Cultura escolar no ensino médio	14	1	3	8	26
Cultura escolar e juventudes	17	2	3	3	25
Imagens representativas da escola	14	2	3	6	25

Fonte: Compilado da própria autora

A tabela 2 apresenta uma categorização detalhada das referências utilizadas no estudo inicial, em que os livros aparecem como a principal base teórica em virtude de fornecerem um suporte conceitual abrangente e interdisciplinar à discussão dos temas centrais. Já os artigos em periódicos, com classificações relevantes no sistema Qualis/CAPES, garantem atualidade e profundidade ao debate, sobretudo, por representarem alto fator de impacto nas áreas de Educação e Ciências Sociais. No decorrer do estudo o referencial teórico foi ampliado, contudo, o quadro representa a estrutura inicial.

Os documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, consolidam a fundamentação normativa da pesquisa ao serem conectadas às diretrizes legais que regem o sistema educacional brasileiro ou que fizeram parte do arcabouço legislativo determinante de concepções educativas. A inclusão de capítulos de livros complementa essa abordagem ao oferecer perspectivas específicas e contextualizadas, enquanto o relatório escolar, as atas e projeto

político pedagógico, agregam um olhar prático e direcionado à aplicabilidade das propostas no *lócus* de pesquisa.

Por fim, as publicações rigorosamente selecionadas ampliaram o escopo do trabalho ao incorporar reflexões inovadoras e críticas sobre as temáticas trabalhadas com abordagens relativas à cultura escolar, culturas juvenis, inclusão, identidade, combate ao racismo, entre outros.

Quadro 1 - Qualificação de artigos e periódicos sobre a contextualização do espaço sociocultural da cidade e as características da instituição investigada

Artigo	**Periódico**	**Qualificação (2010-2012)**	**Qualificação (2013-2016)**	**Qualificação (2017-2020)**
MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.	Revista Brasileira de Ciências Sociais	A1	A1	A1
SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 72-90, 2009.	Currículo sem Fronteiras	B1	B1	B1
DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedad**e, v. 37, n. 135, p. 407-423, 2016.	Educação & Sociedade	A1	A1	A1
REIS, Juliana Batista dos; DAYRELL, Juarez. Experiências juvenis contemporâneas: reflexões teóricas e metodológicas sobre socialização e individualização. **Educação**, v. 45, 2020.	Educação	A2	A2	A2
JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.	Revista Brasileira de História da Educação	A2	A2	A2

Fonte: Busca da própria autora na Plataforma Sucupira

Os artigos listados revelam uma convergência temática em torno das discussões sobre etnografia, teorias da individualização e experiências juvenis nos espaços Os artigos apresentados no Quadro 1 evidenciam a relevância das publicações em periódicos de alta qualificação, como *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (A1), *Educação & Sociedade* (A1) e *Currículo sem Fronteiras* (B1), para o avanço das discussões acadêmicas sobre juventudes, escolarização e currículo. Essas produções não apenas contribuem com análises teóricas e empíricas fundamentais, mas também consolidam a base metodológica da pesquisa educacional. Por exemplo, o estudo de Dominique Julia, publicado na *Revista Brasileira de História da Educação* (A2), ao tratar da cultura escolar como objeto histórico, oferece subsídios valiosos para compreender a escola como espaço de reprodução e transformação cultural, alinhando-se diretamente às perspectivas de investigação sobre juventudes e práticas educativas.

Ademais, a obra de Juarez Dayrell, amplamente citada, reforça a pertinência dos debates sobre socialização juvenil e exclusão escolar, temas cruciais para a compreensão dos desafios enfrentados no ensino médio. Esses textos dialogam com questões contemporâneas sobre as dinâmicas culturais e sociais vivenciadas nas instituições escolares, ao mesmo tempo que fundamentam abordagens críticas e históricas. A inclusão desses artigos em pesquisas atuais não apenas valida a qualidade teórica do trabalho, mas também permite explorar lacunas emergentes, como a ressignificação dos espaços e sua conexão com as culturas juvenis na contemporaneidade.

Quadro 2 - Qualificação de artigos e periódicos sobre a dinâmica organizacional legislativa como força motriz estruturante do ensino médio brasileiro

Artigo	**Periódico**	**Qualificação (2010-2012)**	**Qualificação (2013-2016)**	**Qualificação (2017-2020)**
CORTI, Ana Paula. Aprender ou empreender? Os debates do Novo Ensino Médio. **Educação em Foco**, v. 28, n. Dossiê Temático, 2023.	Educação em Foco	B2	B2	B2
COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240047, 2019.	Revista Brasileira de Educação	A1	A1	A1

Artigo	Periódico	Qualificação (2010-2012)	Qualificação (2013-2016)	Qualificação (2017-2020)
DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.	Educação & Sociedade	A1	A1	A1
SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, Novo Ensino Médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e271803, 2023.	Educação e Pesquisa	A1	A1	A1

Fonte: Busca da própria autora na Plataforma Sucupira

O Quadro 2 reforça o alinhamento da pesquisa com fontes acadêmicas de reconhecida relevância no campo educacional. Os periódicos destacados, como Educação em Foco, Revista Brasileira de Educação, Educação & Sociedade e Educação e Pesquisa, possuem classificações elevadas no sistema *Qualis* CAPES, especialmente as três últimas, todas com avaliação A1 nos triênios e quadriênio anteriores. Essa escolha metodológica evidencia o rigor teórico e a busca por fundamentação em publicações de alto impacto na área educacional.

Os artigos citados trazem contribuições cruciais para o debate sobre o Novo Ensino Médio, juventudes e as transformações no currículo escolar. A análise de Corti (2023), ainda que publicada em um periódico de classificação B2, acrescenta uma perspectiva temática relevante ao discutir os tensionamentos entre o aprender e o empreender no contexto do Novo Ensino Médio. Já as obras de Costa e Silva (2019), Dayrell (2007) e Silva et al. (2023), publicadas em periódicos de classificação A1, aprofundam o diálogo teórico sobre a Base Nacional Comum Curricular, as juventudes e os itinerários formativos e consolidam uma base teórica robusta para a pesquisa. Assim, o quadro destaca o compromisso com a diversidade de fontes qualificadas e a abrangência temática, elementos indispensáveis para uma análise crítica e contextualizada no campo educacional.

Quadro 3 - Qualificação de artigos e periódicos sobre a cultura escolar no ensino médio: tempos, espaços e entrelaces (ou não) com as culturas juvenis

Artigo	Periódico	Qualificação (2010-2012)	Qualificação (2013-2016)	Qualificação (2017-2020)
DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.	Educação e Sociedade	A1	A1	A1
COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240047, 2019.	Revista Brasileira de Educação	A1	A1	A1
CORTI, Ana Paula. Aprender ou empreender? Os debates do Novo Ensino Médio. **Educação em Foco**, v. 28, n. Dossiê Temático, 2023.	Educação em Foco	B2	B2	B2
LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. **Revista de Ciências Sociais: RCS**, v. 45, n. 1, p. 103-118, 2014.	Revista de Ciências Sociais: RCS	A2	A2	A2
GATTI, Bernardete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Publicado na **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013.	Educar em revista	Não aplicável	B2	A3
GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e cultura política. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 18, n. 54, p. 45-60, 2013.	Revista Brasileira de Educação	A1	A1	A1

Fonte: Busca da própria autora na Plataforma Sucupira

O Quadro 3 evidencia a seleção criteriosa de artigos e periódicos de alta qualificação para fundamentar as discussões com um equilíbrio entre periódicos classificados como A1, A2 e B2, conforme os critérios Qualis CAPES. Essa diversidade de fontes reflete a intenção de abarcar distintas perspectivas teóricas e metodológicas no campo educacional, especialmente no que diz respeito às juventudes, práticas educativas e políticas públicas relacionadas ao Novo Ensino Médio.

São destacados os periódicos de classificação A1, como Educação & Sociedade e

Revista Brasileira de Educação, que oferecem contribuições fundamentais ao debate acadêmico. Por exemplo, o artigo de Juarez Dayrell (2007) traz reflexões sobre a socialização juvenil, alinhando-se ao tema central do estudo, enquanto Gohn (2013) aprofunda as relações entre educação não formal e cultura política, aspectos cruciais para compreender a dinâmica entre juventudes e o espaço escolar. Por outro lado, a inclusão de artigos em periódicos de classificação A2 e B2, como o de Lima Filho (2014) e Corti (2023), amplia a análise e permite abarcar discussões específicas sobre culturas juvenis, agrupamentos escolares e as tensões curriculares presentes na reforma do ensino médio.

Essa composição de referências assegura que a fundamentação teórica esteja ancorada em fontes acadêmicas reconhecidas com a garantia tanto da consistência quanto da amplitude das discussões propostas. Além disso, ela reforça a relevância de dialogar com diferentes abordagens para enriquecer a análise das complexas relações entre juventudes, currículo e políticas educacionais.

Quadro 4 - Qualificação de artigos e periódicos sobre imagens representativas da escola: com que tipo de escola as juventudes desejam dialogar?

Artigo	**Periódico**	**Qualis (2010-2012)**	**Qualis (2013-2016)**	**Qualis (2017-2020)**
DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.	Educação & Sociedade	A1	A2	A2
FREITAS, Rony. Produtos Educacionais na área de ensino da CAPES: O que há além da forma?. **Educação Profissional e Tecnológica em revista.** v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021.	Educação Profissional e Tecnológica em Revista	Não avaliado	B2	B2

Fonte: Busca da própria autora na Plataforma Sucupira

O Quadro 4 apresenta uma composição de artigos e periódicos que, embora limitada em número, reflete a diversidade de qualificações e temáticas relevantes para os debates sobre a temática em pauta. A presença de artigos publicados em periódicos de alta qualificação, como Educação & Sociedade, reconhecido como A1 no triênio 2010-2012 e classificado como A2 nos triênios seguintes, demonstra o rigor acadêmico e a importância das discussões sobre juventudes e socialização escolar. A obra de Dayrell (2007) é especialmente relevante

para compreender como a escola atua como espaço de construção e interação das juventudes, temática central no estudo.

Por outro lado, o artigo de Freitas (2021), publicado na Educação Profissional e Tecnológica em Revista (B2), traz uma abordagem diferenciada ao discutir os produtos educacionais no contexto da CAPES, ampliando o escopo da análise ao incluir perspectivas sobre práticas educacionais inovadoras e desafios institucionais. Apesar de sua qualificação menos elevada, a relevância do tema para o campo da educação justifica sua inclusão, complementando as reflexões sobre juventudes com um enfoque técnico e aplicado. Essa seleção de artigos reforça a consistência metodológica da pesquisa, ao mesmo tempo que proporciona um olhar abrangente sobre as interseções entre escola, juventudes e inovação educacional.

Esse diálogo com artigos oriundos de periódicos com diferentes níveis de qualificação evidencia a riqueza e a multiplicidade de perspectivas que informam a presente pesquisa. A diversidade de periódicos selecionados demonstra o compromisso com um embasamento teórico sólido e plural, capaz de articular contribuições de publicações de excelência com as especificidades temáticas abordadas. Essa abordagem reforça a importância de utilizar fontes qualificadas para enriquecer a análise, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de um debate contínuo sobre a qualidade das produções científicas na área da educação.

Os temas abordados, como juventudes, cultura escolar, práticas pedagógicas antirracistas, diversidade e poder disciplinar, se alinham diretamente às questões centrais da pesquisa e reforçam a profundidade do estudo. Essa seleção criteriosa de periódicos qualificados não apenas valida a confiabilidade das fontes bibliográficas, mas também demonstra um compromisso com a contemporaneidade e a relevância teórica no campo educacional. Tal cuidado na escolha das fontes contribui para que as discussões apresentadas se fundamentem em dados confiáveis e em análises reconhecidas no meio acadêmico.

Quanto à pesquisa de campo, ela se enquadra na Resolução 510/2016 e foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino em um município do Nordeste de Minas Gerais. Para tanto, os instrumentos de produção do material empírico foram: entrevistas individuais semiestruturadas, entrevistas coletivas filmadas e gravadas com duração de 5 a 10 minutos cada sessão. Além disso, utilizou-se a roda de conversa e o diário de campo com visitas presenciais pré-agendadas a fim de observar e desenvolver o trabalho coletivo que deu origem à escrita das cartas à pesquisa e ao produto educacional.

Por se tratar do envolvimento de 35 estudantes entre o 1º ao 3º ano do Novo Ensino Médio no qual a faixa etária vai dos 14 a 17 anos de idade, foi incluído o termo de assentimento livre e esclarecido. No entanto, com base nos fundamentos legais da educação que resguardam o direito ao ingresso, permanência e terminalidade dos estudos, foram encontrados alunos maiores de 18 anos regularmente matriculados nas mesmas turmas e que estavam dentro dos critérios de inclusão previstos na pesquisa, motivo pelo qual foi incluído o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE, tanto para os responsáveis pelos menos de 18 anos quanto para os de idade igual ou superior.

Dado o direcionamento da pesquisa com os jovens do ensino médio de forma individual e coletiva, os participantes não se caracterizavam como grupo vulnerável. Entretanto, em reconhecimento do direito dos jovens em não participar, foram enfatizados no TCLE informações sobre o estudo e foi igualmente ressaltada a possibilidade de desistência de participação a qualquer momento.

Como critérios de inclusão foram adotados: convites direcionados aos jovens regularmente matriculados e que fossem do "Programa Jovens Protagonistas" de suas turmas. Como não tinha o quantitativo suficiente, houve outra seleção de participantes com maior índice de frequência nas aulas, bem como, a escolha de sujeitos subalternizados em razão de marcadores sociais previamente identificados pela coordenadora do curso. O conceito de protagonismo juvenil está associado à ideia de que os jovens não devem ser apenas receptores passivos de políticas públicas ou da educação formal, mas agentes ativos capazes de transformar suas realidades. Essa perspectiva tem sido defendida no ensino médio em tempo integral em Minas Gerais, por meio de propostas que incentivam a autonomia e o engajamento dos estudantes no ambiente escolar e em suas comunidades (Minas, 2022).

O conceito de protagonismo é encontrado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC como referência à capacidade de os jovens assumirem responsabilidades e liderarem ações voltadas para a transformação de seus contextos sociais, culturais e educacionais (Brasil, 2018). Em Minas Gerais, este conceito ganha relevância em programas vinculados à educação integral e integrada, especialmente na flexibilização curricular de componentes como Projetos de Vida e em ações valorativas do desenvolvimento de competências socioemocionais, com centralidade das juventudes em suas trajetórias formativas.

Essa dinâmica é projetada nos jovens protagonistas de escolas públicas mineiras, que implementam projetos pedagógicos voltados à promoção da cidadania ativa e do senso de

responsabilidade social (Minas, 2022). De acordo com Andrade e Duarte (2023), teoricamente, o programa idealiza a criação de grêmios estudantis, oficinas de mediação de conflitos e ações de voluntariado e proporciona às juventudes, oportunidades de liderança e participação ativa na comunidade escolar. Outro incentivo vinculado é a participação no Fórum Estadual de Juventudes, que reúne jovens de diferentes regiões para debater políticas públicas voltadas à educação, trabalho e cultura. O protagonismo juvenil tem como objetivo contribuir com a construção de uma educação mais democrática e inclusiva, inclusive na escolha de itinerários formativos por parte de estudantes no Novo Ensino Médio, com uma perspectiva de que haja um diálogo entre as suas expectativas e o fortalecimento do empoderamento juvenil.

Os jovens protagonistas são escolhidos entre os pares, com um total de cinco por sala, que passam a responder oficialmente pelos demais em reuniões, soluções de problemas, tomadas de decisões e ainda são responsáveis pela articulação de Clubes de Protagonismo. Os ‘clubes’ são organizados de forma autônoma conforme os interesses dos estudantes, porém, o diretor da escola em parceria com o professor coordenador geral do ensino médio em tempo integral faz a orientação para o bom andamento dos trabalhos que acontecem no horário do almoço.

Como a cidade onde o estudo foi realizado é de pequeno porte e no período da produção dos dados contava apenas com duas escolas contendo a oferta do ensino médio e apenas uma em tempo integral, a opção foi perscrutar a que atua com ensino médio em tempo integral. Assim, os jovens voluntários da pesquisa foram localizados após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (Coep), seguida de envio do ofício à Superintendência Regional de Ensino da qual a escola se encontra sobre jurisdição. Os convites foram formalizados no contato com a escola e os momentos foram organizados conforme o cronograma e o agendamento da coordenadora do ensino médio em tempo integral em parceria com as professoras do componente curricular Projeto de vida. Ademais, vale ratificar que pesquisa cumpriu as normas estabelecidas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em todos os momentos e fases, para assim, minimizar os desconfortos e riscos previstos pela Resolução 510/2016.

Apesar de a escola pesquisada ser composta por alunos da zona urbana e rural, foi realizada a análise somente da zona urbana, por questões de acesso ao espaço rural. A decisão não invalida a concretude da vivência dos alunos do campo, que pode se constituir como um

rico espaço de estudos, contudo, na presente pesquisa se tornou inviável por questões de deslocamento e amplitude das múltiplas realidades impossíveis de serem abordadas em um único estudo.

Foram analisados aspectos das vivências e convivências considerando como as juventudes interagem e se apropriam do espaço urbano. O objetivo foi capturar nuances das relações sociais e da apropriação espacial que são centrais para entender a materialidade plural da cidade. De igual modo, verificar de qual forma os estudantes a experienciam e reproduzem tais culturas no meio escolar, com um olhar de perto e de dentro, como Magnani (2002) destaca em seus estudos.

A imersão nos arredores do espaço escolar permitiu identificar padrões de comportamento, rotinas e arranjos espaciais que não emergiram nas análises restritas ao interior da escola ou em pesquisas teóricas. Essas práticas revelaram como as juventudes negociam o uso do espaço urbano, constroem sociabilidades e recriam laços de pertencimento, e, por outro lado, esvaziam esses locais em favor de uma convivência cada vez mais concentrada nas redes sociais. Além disso, foi possível compreender as formas de apropriação e interação dos jovens intra e extraescolares, marcadas por pedaços, manchas e trajetos, o que ofereceu uma visão mais autêntica e contextualizada da realidade urbana e escolar. Esse enfoque considerou também as formas pelas quais os próprios alunos percebem e organizam vivências tanto na cidade quanto na escola.

Esse procedimento ampliou a compreensão das práticas sociais hegemônicas, instituídas por processos econômicos e políticos presentes no espaço urbano, que são reinterpretadas e recriadas no ambiente escolar pelos atores sociais. Como aponta Lefebvre (2006), o espaço é um produto social em constante (re)configuração, que reflete as dinâmicas de poder praticadas nas relações cotidianas.

Essas práticas, ao serem incorporadas no contexto escolar, não são apenas reproduzidas mecanicamente, mas ressignificadas e transformam o ambiente em um espaço de negociação e contestação. Nesse sentido, Massey (2008) reforça que o espaço é composto por múltiplas temporalidades e vozes, o que o torna um local onde diferentes práticas culturais coexistem e se (re)articulam. Magnani (2002) acrescenta que a etnografia urbana permite identificar essas apropriações e recriações ao evidenciar como os sujeitos reconstroem significados tanto no espaço urbano quanto no escolar.

A materialidade do estudo ocorreu com o mapeamento espaço-temporal das ruas ao

entorno da escola, das praças e lojas próximas, como bares, sorveterias, palco de eventos e comércio em geral, no intuito de compreender as interações institucionais e comunitárias apropriadas pelos alunos. A observação etnográfica seguiu etapas de abordagens conformes as descrições no quadro 5.

Quadro 5 - Etapas da abordagem etnográfica e descrição das ações

Etapas da abordagem etnográfica	**Descrição**
Delimitação do *lócus* espaço temporal	Foram priorizados os espaços aos arredores da escola com foco no objetivo da pesquisa principal sobre a cultura escolar e as culturas juvenis.
Mapeamento do espaço	Foi utilizado o *google maps* para orientação espacial, fotografias e vídeos para registros do uso do espaço.
Contextualização sociocultural	Houve um estudo prévio para correlacionar as observações ao contexto histórico sociocultural do bairro e da escola.
Observação participante	As observações e registros ocorreram em tempo real com interações e práticas cotidianas em diferentes horários e dias.
Entrevistas informais e conversas	Foram coletadas narrativas e percepções das juventudes com perguntas abertas.
Análise de trajetos e mobilidade	Foram acompanhados trajetos e percursos a pé, deslocamentos, entradas em transportes públicos escolares, entradas em transportes particulares e bicicletas.
Registros e análises de dados	Os dados foram registrados em diário de campo detalhado, com descrição de padrões e tendências observadas.
Aspectos éticos	A observação ocorreu de forma livre, mas todos os e as estudantes participantes da pesquisa assinaram o termo de assentimento livre e esclarecido. Foram respeitadas as privacidades e os nomes da escola e da cidade foram preservados por se tratar de uma cidade de pequeno porte. A opção em manter os nomes dos bairros foi decorrente da análise de que não evidenciaria a cidade, já que são nomes comuns a muitas outras.
Conclusão e reflexão	Os resultados foram sintetizados com aplicação de categorias teóricas e síntese dos achados.

Fonte: A própria autora.

A abordagem etnográfica delineada no Quadro 5 evidencia um percurso metodológico que alia rigor científico e sensibilidade cultural ao articular diversas etapas indispensáveis para a compreensão da relação entre a cultura escolar e as culturas juvenis. A delimitação do *lócus* espaço-temporal reflete um esforço em circunscrever o campo de pesquisa a espaços específicos que potencializam a apreensão das dinâmicas culturais e sociais juvenis. O mapeamento do espaço, sustentado por ferramentas tecnológicas como o *Google Maps* e

registros audiovisuais, permitiu a organização inicial do ambiente investigado e estabeleceu um alicerce para análises mais aprofundadas. Já a contextualização sociocultural assegurou que as observações realizadas fossem ancoradas em uma compreensão prévia do entorno histórico e social, favorecendo uma leitura mais integrada das práticas cotidianas observadas.

A imersão direta no campo por meio da observação participante e das entrevistas informais revela o compromisso em captar as experiências juvenis a partir de suas próprias perspectivas, com destaque à utilização de trajetos e mobilidades como categorias de análise, o que amplia o entendimento sobre os usos e apropriações do espaço urbano e escolar pelos jovens. Além disso, os cuidados éticos explicitados pelo uso de termos de assentimento e pela preservação de dados sensíveis, demonstram uma preocupação com a integridade e o respeito aos participantes. Por fim, a conclusão e reflexão fundamentadas em categorias teóricas, sintetizaram os achados por meio dos quais proporcionaram uma visão articulada das dinâmicas observadas e reafirmaram a relevância da etnografia como método para explorar a complexa intersecção entre os espaços escolares e as vivências juvenis.

Em suma, foram organizados dois blocos de pesquisa: o primeiro com um diagnóstico, as variáveis e os indicadores sociais publicados, e o segundo com a observação participante dos cenários cotidianos em dias e horários alternados. Aspectos como os conflitos, imagens, lugares, não-lugares, pontos de encontro foram cruciais ao entendimento da apropriação dos espaços, sem promover uma dicotomia, mas com olhares no trabalho, no lazer, nas práticas sociais, religiosas, associativas e rituais das juventudes neste meio.

Após os trâmites iniciais, houve o contato com a equipe gestora e pedagógica, na sequência, com os jovens de forma planejada para explanação dos riscos, dos potenciais da pesquisa e de todas as etapas. Este momento teve início com apresentação do projeto de pesquisa com os seus objetivos e justificativa à instituição educacional, envolvendo indiretamente os profissionais da educação com vistas a aproximação inicial.

As nossas visitas previamente agendadas tiveram duração média aproximada de 1 hora e 40 minutos por dia, perfazendo um total de 60 horas distribuídas em um quadro de atividades com a projeção das ações, dos envolvidos, da pauta temática e do período com a carga horária de cada bloco de ação, conforme o quadro 6:

Quadro 6 - Quadro demonstrativo do planejamento das ações no *lócus* de pesquisa

Ação	Envolvidos diretamente e indiretamente	Pauta	Período / carga horária
Visita ao *lócus* de pesquisa.	Rede de apoio com profissionais convidados, equipe gestora, equipe pedagógica e professores do componente curricular projeto de vida.	Convite para os profissionais da rede de apoio seguido de conversa e alinhamento das ações e das corresponsabilidades na pesquisa; Visita inicial à escola para apresentação dos documentos encaminhados para que a pesquisa de campo fosse aprovada; Apresentação do projeto de pesquisa, do produto educacional e roda de conversa para alinhar os demais momentos da pesquisa.	Período: após a aprovação do comitê de ética; Carga horária total: 14h.
Roda de conversa inicial com alunos para abordagem qualitativa, exposição da pesquisa, dos critérios de inclusão, de exclusão e envio dos termos e declarações para a assinatura dos pais e/ou responsáveis para alunos menores de 18 anos.	Equipe gestora, equipe pedagógica, professores colaboradores e alunos.	Apresentação da pesquisa para os alunos, disponibilização do termo de consentimento livre e esclarecido e do termo de assentimento livre e esclarecido; tira-dúvidas sobre a participação na pesquisa e explicações pontuais das etapas desenvolvidas na escola.	8h
Conversa com os pais dos menores de 18 anos para exposição da pesquisa e recolhimento dos termos e declarações assinadas.	Pais de alunos, equipe gestora, equipe pedagógica e professores colaboradores.	Explicações para os pais e/ou responsáveis pelos alunos menores de 18 anos sobre a pesquisa, com apresentação dos principais pontos como: temática, objetivos, metodologia, critérios de inclusão e exclusão dos alunos e cronograma de desenvolvimento.	2h
Feedback inicial.	Pesquisadora, equipe gestora, equipe pedagógica, professores colaboradores e alunos.	Os alunos foram orientados a descreverem oralmente as suas opiniões sobre a cultura escolar, suas territorialidades e ainda sugerir pontos estratégicos para integrar a cultura escolar no ensino médio às culturas juvenis.	04h

Pesquisa realizada com coleta de dados individuais com recurso da entrevista impressa composta por questões semiestruturadas e abertas, gravação de áudio e *Google Forms*.	Pesquisadora, equipe gestora, equipe pedagógica, profissionais da rede de apoio, professores colaboradores e alunos.	Momento em que todos os trâmites legais já haviam sido concluídos e que os alunos e alunas foram abordados para a pesquisa individual, com resposta a um questionário semiestruturado com questões abertas, sem intervenção externa. Os alunos tiveram a opção em responder a entrevista física, ou no *Google Forms* e ainda gravar pelo celular e encaminhar. Estas alternativas foram adotadas para melhor adequação ao público-alvo.	4h
Análise das respostas com os profissionais da rede de apoio.	Pesquisadora, psicóloga e profissionais da rede de apoio.	Organização dos dados coletados com leitura atenta das respostas e análise por parte dos profissionais da rede de apoio de forma colaborativa.	Carga horária fora do *lócus* de pesquisa.
Roda de conversa coletiva, com coleta de dados a partir da aplicação de entrevista semiestruturada com questões abertas.	Pesquisadora, equipe gestora, equipe pedagógica, profissionais de apoio, professores colaboradores e alunos.	Momento em que as questões respondidas individualmente foram discutidas coletivamente no intuito de confrontar as opiniões pessoais em relação aos assuntos abordados, com as descrições do grupo sobre os mesmos questionamentos.	04h
Nuvem de palavras.	Pesquisadora, equipe gestora, equipe pedagógica, professores colaboradores e alunos.	Os alunos participaram ativamente da dinâmica nuvem de palavras sobre a temática trabalhada.	04h
Análise das respostas dos grupos de alunos, com os profissionais da rede de apoio.	Pesquisadora, psicóloga e profissionais da rede de apoio.	Organização dos dados coletados em grupo, com leitura atenta das respostas e análise por parte dos profissionais da rede de apoio.	20h
Aplicação da sequência prevista na figura 8 para a escrita das cartas.	Pesquisadora, equipe gestora, equipe pedagógica, professores colaboradores e alunos.	Após a explicação dos objetivos do produto educacional, foi aplicado o modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com: apresentação da situação, momento em que os alunos construíram uma representação simbólica da escrita das cartas, com integração entre problema e a sua solução; na fase inicial, eles foram orientados a elaborar a carta em	04h

		papel, de forma textual com mediação da pesquisadora, mas sem interferências; na fase dos módulos, os alunos concretizaram a escrita na situação de comunicação escolhida por meio da elaboração a partir do planejamento do gênero carta, desenvolvimento dos conteúdos e escrita final do texto; na fase de produção final, os alunos foram orientados a revisar os textos escritos, refletir sobre o seu ponto de vista dos fatos expostos. Este momento foi consolidado com avaliação e autoavaliação da participação de todos os envolvidos.	
Análise das cartas junto à psicóloga da rede de apoio e posterior análise e transcrição com apoio na base teórica estudada.	Pesquisadora e profissionais de apoio.	As cartas foram analisadas em parceria com o olhar opinativo profissional de forma colaborativa e transcritas com comentários apoiados no referencial teórico estudado.	Carga horária fora do *lócus* de pesquisa.
Escrita dos relatórios e sistematização de dados para apresentação do material e aprovação dos envolvidos.	Pesquisadora.	Os dados coletados no *lócus* da pesquisa foram associados e concatenados com a pesquisa teórica a fim de validar o estudo com fins acadêmicos e rigor metodológico. Contudo, foram apresentados aos participantes e envolvidos para a devida aprovação, conforme consta nos termos assinados e amparados pela Resolução CNS nº 510/2016.	Carga horária fora do *lócus* de pesquisa. Diariamente.
Compilação e edição do material para o produto educacional.	Pesquisadora.	Organização das cartas em categorias temáticas, comentários de Professores e Especialistas e edição do conteúdo para garantir clareza e coerência. As vozes dos alunos e alunas foram mantidas de forma autêntica. O material será acrescido de *design* e ilustrações de estudantes, escolas e atividades relacionadas ao ensino médio para deixar o livro mais envolvente (todas com prévia assinatura de direitos autorais).	Carga horária fora do *lócus* de pesquisa. Diariamente.

Fonte: Própria autora

Os materiais produzidos nesse processo foram associados à revisão bibliográfica, no sentido de identificar padrões e tendências nas interações entre as culturas juvenis e a cultura escolar, seguindo os parâmetros qualitativos baseados em Flick (2009; 2013).

Quanto à roda de conversa, foi desenvolvido um estudo preliminar em relação à sua viabilidade, no sentido de promover uma abordagem participativa que pudesse envolver a

opinião do grupo para discutir um tópico específico na pauta da pesquisa. De acordo com Gondim (2023), trata-se de um método que busca promover a troca de ideias, experiências e perspectivas entre os participantes. Durante a roda de conversa foi possível produzir registros por meio da observação das interações, da análise referente ao conteúdo das discussões e até mesmo por meio de gravações para os alunos que não conseguiram expor na escrita as suas opiniões.

Esta análise coletiva foi uma ferramenta valiosa para subsidiar a pesquisa, no sentido de entender a dinâmica da sociabilidade na escola, na construção de significados compartilhados, imagens e nas perspectivas sobre tempos, espaços escolares e culturas juvenis expressas pelo grupo investigado. Este foi um momento que permitiu profunda análise em relação às respostas individuais em paralelo às coletivas. Houve diversidade nos recursos, desde envolvendo as entrevistas previamente estruturadas e digitadas, até mesmo nas gravadas oralmente ou filmadas, conforme fosse mais confortável aos participantes. Cada fase cumprida foi registrada no diário de campo com as percepções de todo o contexto pesquisado e as gravações foram transcritas fielmente com o auxílio do aplicativo de conversão *TurboScribe.ai.*

O procedimento de análise diversificada tem sido incorporado à pesquisa de campo com princípios qualitativos já descritos por Flick (2009; 2013) e Demo (2012), ao enfatizarem esta abordagem como estratégia de examinar minuciosamente todos os elementos, sejam eles expressos verbalmente ou não: os movimentos, o olhar, a postura, os gestos corporais, as mãos em movimento, a expressão facial de quem se comunica ou se abstém de fazê-lo. Isso ocorre porque cada um desses aspectos pode conter significados sutis e transmitir mais do que as palavras por si só, pois a comunicação humana é composta por nuances que devem ser consideradas no contexto da pesquisa (Bogdan, Biklen,1994).

O quadro a seguir apresenta uma síntese das categorias analisadas nas entrevistas realizadas com os estudantes e organiza os relatos em dimensões temáticas que articulam cultura escolar, juventudes e as transformações propostas pelo Novo Ensino Médio. Essas categorias foram delineadas a partir de questões centrais como as interseções e tensões entre cultura escolar e juvenil, os processos de resistência e sociabilidade, fomentados pela flexibilização curricular, as expressões híbridas de identidades culturais e o papel de práticas pedagógicas inovadoras, como as gincanas culturais.

Além disso, foi destacada a perspectiva das juventudes na construção de uma cultura

escolar mais inclusiva, não binária e permeada pela fluidez das manifestações culturais contemporâneas, conforme demonstra o quadro 7.

Quadro 7 - Categorias e subcategorias da pesquisa com as juventudes

Categoria Geral	**Subcategoria**	**Objetivo da pesquisa**	**Descrição**	**Relatos das Entrevistas**
Cultura Escolar Juventudes	Interseções e Divergências	Investigar as dinâmicas entre cultura institucional e práticas culturais dos jovens no espaço escolar.	Explora como os jovens percebem as conexões e tensões entre a cultura institucional escolar e suas próprias práticas e valores culturais.	Entrevistas escritas e questionário do G*oogle Forms*.
	Discriminação e Inclusão	Identificar barreiras e propor estratégias que promovam equidade e valorização da diversidade.	Relatos sobre preconceito baseado em gênero, orientação sexual, raça e religião, e iniciativas inclusivas, especialmente em relação a estudantes trans e grupos minoritários.	Entrevistas escritas, gravadas, filmadas e questionário do G*oogle Forms*.
Processos de Resistência e Sociabilidade no Novo Ensino Médio	Resistência aos Dispositivos Disciplinadores	Evidenciar manifestações culturais como formas de questionamento e transformação social.	Exemplos de como os jovens resistem às normas e regras impostas pela escola e ressignificam os espaços e práticas educacionais.	Entrevistas escritas, gravadas, filmadas e questionário do G*oogle Forms*. Nuvem de palavras.
	Potencialidades da Sociabilidade	Identificar potencialidades da sociabilidade entre a flexibilização curricular e os projetos que envolvem as juventudes no meio escolar.	Relatos sobre como a flexibilização curricular, como no caso de projetos e clubes, fomenta a interação e colaboração entre os estudantes.	Entrevistas escritas, gravadas, filmadas e questionário do G*oogle Forms*.
A Fluidez Híbrida das Identidades e Manifestações Culturais	Identidades Híbridas	Analisar como as juventudes expressam identidades híbridas e constroem manifestações culturais que transitam entre os valores institucionais da escola e as dinâmicas culturais externas.	Percepções sobre como os jovens expressam múltiplas identidades e práticas culturais híbridas e mesclam as influências escolares e juvenis.	Entrevistas escritas, gravadas, filmadas e questionário do G*oogle Forms, TurboScribe.ai.*
	Manifestações	Compreender de que	Exemplos de práticas	Entrevistas

	Culturais	maneira as práticas desestabilizam paradigmas tradicionais e promovem a ressignificação do espaço escolar como um local de interação e fluidez cultural, ao mesmo tempo em que refletem as complexidades manifestações culturais e das identidades juvenis em um contexto de diversidade e globalização.	culturais, como música, dança, redes sociais que demonstram a fluidez cultural e desafiam os paradigmas tradicionais do espaço escolar.	escritas, gravadas, filmadas e questionário do G*oogle Forms*.
Conexão entre Cultura Escolar Culturas Juvenis	Gincanas Culturais	Compreender como as gincanas culturais promovem a sociabilidade, o pertencimento e a valorização das múltiplas manifestações culturais no contexto escolar e contribuem para a construção de uma identidade coletiva e para a ressignificação das relações entre as juventudes e a escola.	Relatos sobre o papel das gincanas culturais como espaço de interação entre valores institucionais e as expressões juvenis e criam um ambiente de maior engajamento e pertencimento.	Entrevistas escritas, gravadas, filmadas e questionário do G*oogle Forms*.
Vozes das Juventudes e Idealização de uma Cultura Escolar Não Binária	Narrativas Juvenis	Investigar como as narrativas dos jovens refletem suas perspectivas sobre a cultura escolar e destacam demandas por inclusão, fluidez cultural e superação de dicotomias tradicionais.	Reflexões dos estudantes sobre a necessidade de uma cultura escolar mais aberta, que valorize o hibridismo cultural e a diversidade e superam dicotomias tradicionais.	Entrevistas escritas, gravadas, filmadas e questionário do G*oogle Forms*.
	Cultura Escolar Não Binária	Explorar a construção de uma cultura escolar inclusiva, que valorize a diversidade e promova a fluidez nas expressões culturais e de gênero.	Propostas e percepções dos jovens sobre a criação de um ambiente escolar mais fluido, inclusivo e receptivo às múltiplas expressões de gênero e cultura.	Entrevistas escritas, gravadas, filmadas e questionário do G*oogle Forms*.

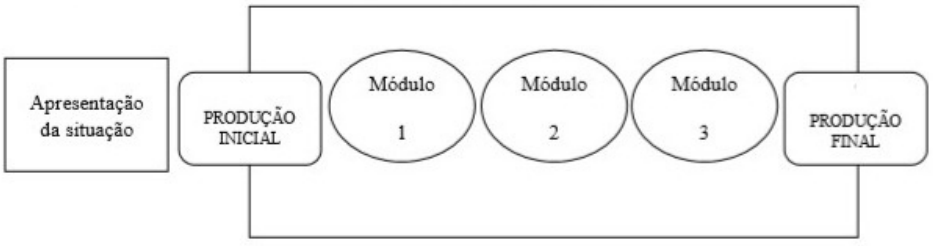
Fonte: Compilado da própria autora

A organização dos relatos no quadro evidencia a complexidade das interações entre as juventudes e a cultura escolar, sobretudo, no contexto das mudanças introduzidas pelo Novo Ensino Médio. As categorias destacam como as práticas pedagógicas podem tanto reforçar dispositivos disciplinadores quanto abrir espaço para expressões culturais híbridas e identidades fluidas.

Foi notório que as iniciativas como as gincanas culturais e os clubes de protagonismo têm potencial para aproximar culturas institucionais e juvenis, embora ainda enfrentem desafios em relação à inclusão plena e à superação de dicotomias tradicionais. Esse mapeamento possibilitou uma análise aprofundada das práticas escolares e suas implicações no desenvolvimento cultural e social das juventudes. Além de apontar caminhos à educação contextualizada com as manifestações culturais e as identidades das juventudes, em perspectivas de integração que reflitam a celebração da diversidade no meio escolar.

Assim, como o tema de pesquisa consiste em um estudo sobre as culturas juvenis e os sentidos da escola pública para jovens do ensino médio, a proposta igualmente implica o desenvolvimento de um produto educacional construído a partir de cartas escritas pelos 35 alunos do ensino médio: um livro de experiências e reflexões sobre a escola desejada. Quanto ao percurso relativo à construção das cartas e o produto educacional, foi utilizada uma adaptação da sequência didática do modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), conforme demonstra a figura 7:

Figura 7 - Representação esquemática do modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 64)

Como se pode perceber, a fase inicial explicitada foi articulada com apresentação de slides, argumentação da viabilidade do estudo e assinatura de termo de compromisso colaborativo por parte da equipe gestora e equipe administrativa. Por mais que os jovens

ficaram livres para expressar suas ideias e pensamentos sem interferências, tendenciosidades ou influências, esta sequência objetivou orientar a proposta no sentido de promover uma orientação organizacional com discussão argumentativa. Neste momento, os estudantes tiveram a oportunidade de construir de forma abstrata, certa representação das atividades e situações propostas que resultaram na produção do texto escrito. Nesta fase, os envolvidos tiveram acesso às situações temáticas e ao gênero textual 'carta', que eles desenvolveram conforme os propósitos do trabalho.

Na produção inicial, eles foram estimulados a refletir sobre questões pontuais da pesquisa e puderam elaborar mentalmente os seus textos e, na sequência, apresentaram oralmente seus sentimentos com pronunciamento da suas expectativas. Houve mediação nesse momento, sem a emissão de julgamentos de valor ou sugestões, apenas como forma de possibilitar a organização do texto e expressão dos jovens.

Nos três módulos, os envolvidos foram orientados a representar problematizações, novos questionamentos, a elaborar o texto, planejar a escrita e aplicar o plano das ideias na prática. A valorização da diversidade de perspectivas foi constante, com incentivo à escrita sobre uma variedade de tópicos, tais como: suas jornadas acadêmicas, amizades, pressões sociais, questões familiares, descobertas pessoais, sexualidade, questões de gênero e raça, orientação sexual, normas institucionais, estratégias de transgressão das normas, escola ideal, dentre outras temáticas. No segundo momento, houve a compilação dos temas recorrentes das cartas, com a organização em categorias temáticas e edição para garantir clareza e coerência. As vozes das juventudes foram mantidas de forma autêntica, mas com a certificação de que o conteúdo fosse acessível e compreensível para um público mais amplo.

A pretensão é a de que livro composto por essas produções dos jovens será publicado por meio de versão impressa e/ou digital, disponibilizado gratuitamente *online*. Serão desenvolvidas ações de incentivo de que tal obra integre parte do currículo de orientação ou em programas de desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Ela poderá ajudar os professores a refletirem a respeito do direcionamento das aulas, bem como, orientarem os jovens a se relacionarem melhor com suas próprias experiências no ensino médio. Para este momento serão organizados *workshops*, seminários e discussões baseadas no livro, nas quais os jovens terão a oportunidade compartilhar suas próprias experiências e reflexões. Isso poderá ajudar a fortalecer a comunidade escolar e melhorar a compreensão dos docentes e da escola em geral com relação à contextualização da prática pedagógica a partir das demandas

juvenis.

3.1 Contextualização do espaço sociocultural da cidade e as características da instituição investigada

Você que anda com o pé rachado e com a palha atrás da orelha Com a aba do chapéu na testa e se vira da noite pro dia Você que banha no Fanado e que tira ouro de bateia Que faz da vida uma festa e adora falar poesia
Desculpe seu doutor, mas receba os cumprimentos meus Eu fico com a filosofia do mestre João de Deus
A saudade me maltrata e me faz olhar no calendário Pra ver se faltam poucos dias pra ouvir o tambor do rosário
Vale que vale cantar Vale que vale viver Vale do Jequitinhonha
Vale eu amo você

Jequitivale[10] Marck Gladson - Verono - Rubinho do Vale

Embora o Nordeste de Minas Gerais não seja uma divisão oficial como as mesorregiões ou microrregiões utilizadas pelo IBGE, o termo é comumente utilizado para designar a área que abrange cidades próximas às divisas com a Bahia e o Espírito Santo. Essa região é caracterizada por aspectos econômicos, culturais e sociais distintos, por muitas vezes se aproxima mais das características do Nordeste brasileiro em termos de clima e vegetação, como o bioma da caatinga, do que do restante de Minas Gerais (Henriques, 2018).

A cidade em que se localiza a escola investigada, possui uma população estimada de 19.151 habitantes, com uma área aproximada de 679,024 km² e altitude de 920 metros. Apresenta uma densidade demográfica de 28,20 habitantes por quilômetro quadrado, uma taxa de escolarização de 98,7% na faixa etária de 6 a 14 anos e um Índice de Desenvolvimento Humano - IDH de 0,629 (IBGE, 2024).

A região costuma ser conhecida por aspectos como: “poeira, a aridez, o sol, o calor, o rio, por exemplo, vão formando seu ambiente. Os tropeiros, canoeiros, pescadores, artesãos,

10 Hiperlink da música Jequitivale: https://www.youtube.com/watch?v=mholg-oNWW8&ab_channel=RubinhodoVale

lavadeiras, romeiros são alguns de seus personagens sempre lembrados" (Henriques, 2018, s. p). Esta composição de muitas narrativas forjam a dureza e a delicadeza da existência. Há também o que nunca existiu e ainda falta, como a geração de emprego e renda, melhor distribuição per capita e qualidade de vida.

O comércio e as instituições públicas locais enfrentam dificuldades em absorver a mão de obra da região, um fenômeno que pode ser explicado pelo processo de desindustrialização e pela limitação de investimentos em áreas mais periféricas, pauta discutida nos estudos de Santos (2011), ao afirmar que a escassez de oportunidades de emprego formal acentua as desigualdades sociais e agrava a sensação de estagnação econômica, além de criar um cenário em que o progresso parece avançar em passos lentos.

Em meio a essa realidade, existem comunidades locais que permanecem a moldar suas vidas pela produção manual e agrícola, sobrevivem por meio do artesanato e da agricultura familiar, que ainda se destacam como formas essenciais de sustento. De acordo com Canclini (2000), essas atividades são mais do que simples resquícios de um passado, elas constituem uma força ativa na vida contemporânea, desafiam as pressões de uma economia globalizada que favorece a uniformização e a mercantilização dos modos de vida. A agricultura familiar representa uma estratégia de resistência às forças de modernização excludentes e proporcionam uma base de subsistência para milhares de famílias, além de manter viva as tradições culturais locais, conforme convergem bases interpretativas em estudos de Castro (2015).

Essas gerações que se sucedem na construção manual e agrícola representam não apenas uma continuidade de práticas ancestrais, mas também um exercício de criação e inovação contínuas. Para Giddens (2002), a tradição não é uma simples repetição do passado, mas sim uma reconstrução no presente, que carrega consigo os paradoxos de uma modernidade que, ao mesmo tempo que destrói certos modos de vida, também cria as condições para que novas formas de expressão e resistência floresçam. Assim, o artesanato e a agricultura familiar se revelam como formas de resistência cultural e econômica, que, ao mesmo tempo que evocam o passado, desafiam o presente e projetam novas possibilidades para o futuro.

Aos poucos, a cultura artesã, as tradições culturais, as manifestações cunhadas pela ancestralidade indígena e quilombola, pela ação canoeira, dos viajantes tropeiros que se instalaram na localidade, cedem espaços para novas faces ressignificadas pelas juventudes

contemporâneas. A palha atrás da orelha já não se visualiza com frequência, os pés rachados passaram a ser sinônimo do sofrimento vinculado à velhice, a extração de ouro em bateia cedeu espaço para a extração do granito e do lítio por grandes empresas mineradoras em nível nacional e internacional, com todos os desafios impostos por questões ambientais devastadoras que envolvem as populações ribeirinhas e a empregabilidade, enquanto o conhecimento popular já não possui o mesmo valor.

De acordo com Hall (2006), a identidade cultural é um campo de disputa e negociação constante, especialmente em tempos de globalização acelerada. Este fenômeno, ao mesmo tempo em que possibilita trocas culturais mais amplas, também ameaça a diversidade cultural ao promover a homogeneização de práticas e valores, principalmente por meio da expansão de forças econômicas e midiáticas globais que privilegiam uma cultura de massa ocidentalizada (Bauman, 2001).

Nesse contexto, promover culturas locais, tradicionais ou específicas não apenas fortalece a identidade cultural desses grupos, mas também representa um ato de resistência contra a hegemonia cultural. Para Santos (2011), a globalização hegemônica é um fenômeno que opera por meio de dispositivos de poder que simultaneamente promovem integração e exclusão, além da regulação de quais culturas são legitimadas e quais são marginalizadas. Sob uma perspectiva pós-crítica, a defesa das culturas periféricas e das minorias não se limita a garantir sua preservação, mas atua como um movimento de ressignificação e subversão das normas culturais dominantes. Essa abordagem privilegia o reconhecimento das práticas culturais como dinâmicas e plurais, que não apenas desafiam a lógica hegemônica, mas também criam novos espaços de interação e contestação no âmbito cultural ao promoverem um pluralismo que ultrapassa o enquadramento normativo.

Além disso, a valorização das culturas tradicionais permite que esses grupos assumam o protagonismo de sua própria história e identidades. Bhabha (2013) argumenta que as identidades culturais não são estáticas, mas o resultado de um processo contínuo de construção, que envolve resistência, apropriação e transformação. Ao se engajarem ativamente na preservação e reinvenção de suas práticas culturais, os grupos locais se colocam como atores históricos, constroem ativamente suas próprias narrativas e lutam contra a imposição de valores universais que não refletem suas realidades específicas.

Portanto, a proteção de culturas tradicionais é mais do que um ato de preservação: é um processo de reivindicação identitária e de autonomia cultural, um movimento de

resistência e protagonismo vital para garantir que a cultura de massa não resulte em um apagamento das culturas locais, mas, ao contrário, que possibilite a coexistência de múltiplas identidades e práticas culturais no cenário contemporâneo, como apontado por Canclini (2000).

Em uma realidade marcada por tendências globais e pelas transformações sociais, as juventudes contemporâneas inevitavelmente ressignificam estes espaços de vivência e convivência e promovem a valorização da hibridização cultural. Apesar dos esforços locais, as tradições não encontram grandes espaços na hereditariedade. Esse processo, como discute Bhabha (2013), reflete o surgimento do terceiro espaço, um local simbólico em que as culturas se encontram e interagem, rompem com as fronteiras rígidas de gênero, tradição e identidade, mas que não definem as novas gerações. Neste sentido, o conceito de hibridização proposto por Canclini (2000) sugere que as identidades não são fixas, mas construídas a partir da negociação entre o global e o local, o moderno e o tradicional.

Canclini (2000) analisa como as culturas contemporâneas se formam pela mescla de elementos diversos, o que resulta em identidades dinâmicas e em constante transformação. Ele argumenta que, na era da globalização, as culturas não permanecem isoladas; ao contrário, interagem e se influenciam mutuamente, e levam à criação de novas formas culturais que combinam tradições locais com influências globais. Essa perspectiva destaca a fluidez das identidades culturais e a importância da negociação contínua entre diferentes referências culturais.

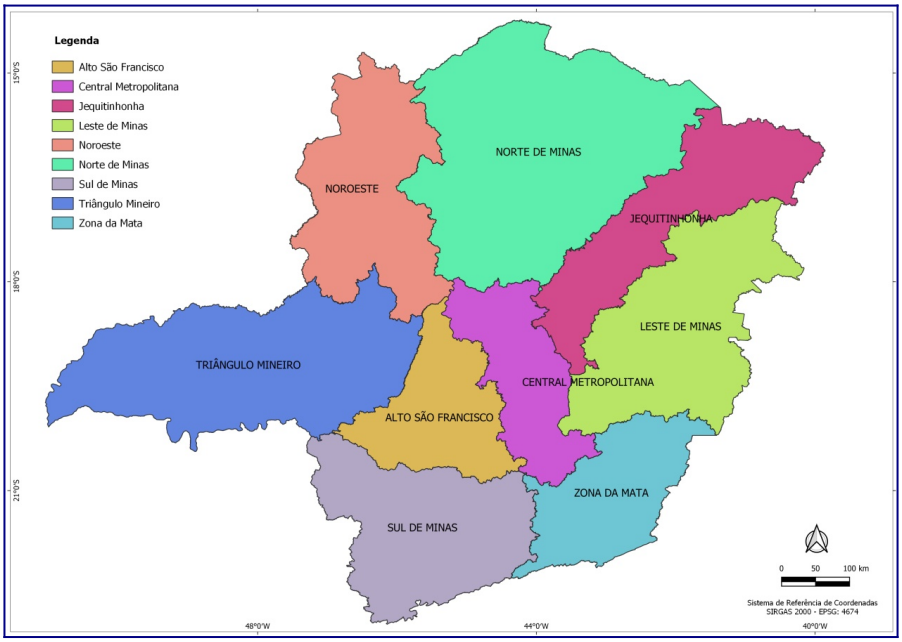
Segundo Hall (2006), essas identidades culturais são constituídas de maneira relacional, em um processo contínuo de adaptação às influências globais e locais. No caso desta cidade situada no nordeste mineiro, as juventudes locais se encontram imersas em identidades e diversidades, resultantes das novas formas de expressão que emergem nas interações. De acordo com Bauman (2001), as fronteiras culturais são constantemente ressignificadas, enquanto as juventudes locais se movem entre as dificuldades herdadas e os desafios contemporâneos e assim, enfrentam as tensões entre modernidade e tradição.

Portanto, como observa Bhabha (2013), não se trata apenas de um reflexo da mistura de influências, mas também um ato de resistência às imposições de identidades culturais fixas. Ao valorizar essas experiências fluidas, as juventudes reinventam suas práticas, transformam a cidade e a escola em um espaço de negociação identitária e de novas formas de convivência.

O mapa a seguir busca ilustrar a localidade de forma mais ampla ao localizar o Vale

do Jequitinhonha às mesorregiões geográficas de Minas Gerais e contribui assim, na compreensão das fronteiras e delimitações que fazem da cidade parte integrante de um todo dentro da região e dentro de Minas Gerais.

Figura 8 - Mesorregiões Geográficas do Estado de Minas Gerais



Fonte: Minas Gerais. **Estrutura de denúncia.** Disponível em: https://igam.mg.gov.br/web/semad/w/estrutura-denuncia. Acesso em: 21 dez. 2024

Como se pode notar, o município estudado é parte integrante da mesorregião do Jequitinhonha, conforme demonstra o mapa, atravessada pelos rios Ribeirão São João, Ribeirão São Roque e pelo Rio Jequitinhonha, o principal curso d'água da região, além de ser cortada pela rodovia BR-116. Esse elemento é apontado como um dos fatores que contribuem à classificação desfavorável do município no que concerne à incidência de violação sexual infantojuvenil às margens da rodovia. “Em contraste à beleza natural e à sua rica diversidade cultural [...] é nacionalmente reconhecida pelos casos de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes” (Menoita; Castro, 2014, p. 23).

De acordo com Menoita e Castro (2014), neste município, as juventudes se formam em meio a um contexto, com direitos violados, sem oportunidades e vítimas das históricas desigualdades sociais e educacionais. Existem ações de intervenções promovidas por redes de apoio e proteção como: escolas em tempo integral, a Casa da Juventude, a Associação da Criança e do Adolescente – ASCAI, além dos setores públicos vinculados à prefeitura municipal, tais como: Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS,

Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil - CAPSi, Centro de Atenção Psicossocial - CAPS, Assistência Social, setor de cadastramento único, dentre outros.

As estruturas de suporte comunitário desempenharam um papel fundamental na promoção de melhorias significativas na formação pessoal e no desenvolvimento social das crianças, adolescentes e juventudes. As iniciativas locais, as políticas públicas afirmativas com organizações sociais e parcerias institucionais, são essenciais para fortalecer os laços comunitários e proporcionar um ambiente mais seguro para esses grupos.

Entretanto, apesar dos avanços alcançados, tais estruturas ainda não foram capazes de erradicar completamente os desafios enfrentados por essas populações, especialmente em relação à desigualdade de oportunidades, à vulnerabilidade social e à exclusão educacional. Fatores como a escassez de recursos, falta de orientação e adesão familiar, a falta de articulação entre políticas públicas e o acesso desigual a programas de formação ainda limitam o alcance e a eficácia dessas iniciativas, conforme analisado em registros da rede de apoio (2024).

Essa rede de laços de interações dentro da comunidade pode ser designada como capital cultural e social, fundamental para o desenvolvimento desses grupos, ao facilitar o acesso a oportunidades e criar ambientes de apoio mútuo, como indiciam estudos de Bourdieu (2001). Enquanto as políticas públicas afirmativas, conforme discutido por Santos (2011), são estratégias necessárias para combater as desigualdades estruturais que afetam as juventudes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Essas políticas, ao serem bem articuladas com parcerias institucionais, têm o potencial de fornecer suporte abrangente, na promoção da inclusão social e educacional de jovens que enfrentam barreiras socioeconômicas. Como apontam Castro et. al. (2005), tais intervenções, ao criar espaços de convivência e aprendizado, contribuem para o fortalecimento do tecido social, ao oferecer não apenas oportunidades educacionais, mas também suporte emocional e social.

A desigualdade de oportunidades permanece como um dos maiores desafios para o desenvolvimento pleno, pois fatores como a escassez de recursos e a fragmentação das políticas públicas comprometem a eficácia das intervenções educacionais. Castro, et. al. (2005) destacam que a exclusão social no ambiente escolar reflete essa desarticulação e dificulta o enfrentamento das múltiplas dimensões da vulnerabilidade social. Nesse sentido,

Santos (2011) argumenta que políticas públicas afirmativas, quando integradas e bem estruturadas, podem atuar como ferramentas fundamentais para reduzir desigualdades. Gohn (2008) complementa ao enfatizar a importância de redes de articulação e de uma gestão integrada para garantir o alcance e a eficácia das iniciativas de inclusão social e educacional.

Portanto, enquanto as estruturas de suporte comunitário e as políticas afirmativas têm promovido avanços importantes, elas ainda carecem de uma articulação mais eficaz entre os diferentes níveis de governo e as organizações sociais, e de uma distribuição mais equitativa dos recursos e oportunidades. Como destaca Gohn (2008), a criação de redes sólidas de articulação e uma gestão integrada das políticas públicas são fundamentais para garantir que as iniciativas atinjam sua eficácia máxima na promoção da inclusão social e educacional.

Os fatos se agravam em bairros considerados mais pobres, como o bairro São Roque:

> [...] sob o sol escaldante em meio ao clima seco, é possível avistar os diversos vales com sua vegetação amarelada, decorrente do clima semiárido. Nele, sob chão de terra, estão casas simples feitas de barro, frente a pedaços de madeira postos horizontalmente, utilizadas como cercas. Essas características são oriundas de diversas transformações, tais como o episódio da inundação, em 1928, que obrigou os moradores da época a mudarem de local. Como solução, a população encontrou refúgio na parte oposta ao rio, conhecido atualmente como bairro Santa Helena (Menoita; Castro, 2014, p. 6).

Ainda de acordo com Menoita e Castro (2014), os bairros ricos e pobres são claramente separados de forma geográfica e identificados por seus respectivos nomes. Um exemplo é o bairro considerado mais rico da cidade, São Jorge, que contrasta com áreas de menor poder aquisitivo, como São Cristóvão e Esperança. Além disso, a cidade é influenciada pela organização do tráfico de drogas, onde grupos envolvidos delimitam seus territórios com base em ruas e esquinas específicas. Essas rivalidades, tanto físicas quanto simbólicas, entre os diferentes espaços criam uma consciência precisa da população sobre as fronteiras que os separam e restringem a circulação livre pela cidade.

As disputas de territórios locais foram reconhecidas como indicadores de dispersão das juventudes das praças, dos bares, das ruas e até mesmo de escolas. Os índices de infrequência e de abandono escolar em situações pontuais, não são revertidos nem mesmo com ações das redes de apoio e com as buscas ativas realizadas pela escola. Há uma estimativa local de que menos de 70% (setenta por cento) das juventudes conseguem concluir o ensino médio. Enquanto a outra parcela, vitimizada por marcadores sociais, como o envolvimento no tráfico, gravidez na adolescência, ou precisa trabalhar para o sustento da

família ou ainda sofre com a discriminação racial, social e de gênero. Estes fatores elevam reflexões acerca de intervenções pontuais e integradas aos agravantes do abandono e evasão no ensino médio. São questões amplamente desafiantes que se convergem em estudos de Alfano e Dias (2024) sobre a taxa de conclusão do ensino médio no Brasil que se apresenta como uma das menores de 13 países do G20; em relação aos estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística que identificou uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos que não estudava e nem estava ocupada em 2023 (Brasil, 2023) e ainda sobre o abandono escolar, com dados do Instituto Ayrton Senna (2023) que apontam o abandono e evasão escolar como um desafio a ser vencido no ensino médio.

Em linhas teóricas, tanto Sales (2015) quanto Sposito (2005), afirmam que a apropriação dos espaços urbanos por jovens reflete processos de identidade e resistência, muitas vezes materializados em disputas de território, o que pode afastá-los de espaços institucionais como a escola. Já Munanga (2015) destaca que as desigualdades sociais e as discriminações interseccionais contribuem para a exclusão educacional, agravada por barreiras econômicas, raciais e de gênero.

Quanto ao centro da cidade, é limítrofe do bairro Santa Helena e próximo ao Rio Jequitinhonha. Possui um cenário heterogêneo, com residências mais antigas tombadas pelo patrimônio municipal, casas humildes que ainda resistem em meio às construções maiores ditadas pelo avanço comercial, pelas demografias e relações de poder político, social, econômico que envolvem diretamente os moradores, o bairro e a escola. Neste bairro, a escola pesquisada se posiciona como única, com atendimento específico para o ensino médio em tempo integral e cursos profissionalizantes noturnos.

A pesquisa revelou que a relação das juventudes com o espaço urbano e escolar se efetiva por meio de apropriações e ressignificações que apesar de não se demonstrarem intensas, são múltiplas. Nesse sentido, Tyler (2016) sugere que, em vez de tentar representar ou explicar completamente as sociedades estudadas, os pesquisadores deveriam buscar evocar experiências e particularidades que possam sugerir compreensões mais amplas. Essa abordagem reconhece a complexidade das culturas e a importância de captar as sutilezas das práticas culturais que podem ser formas de resistência ao poder hegemônico.

Como espaço de lazer, o bairro conta com uma praça principal rodeada por bares, pizzaria, sorveteria, trailers, lojas de informática e uma igreja católica. Dois quarteirões abaixo da praça, é notório um palco de eventos equipado com quadra de peteca, vôlei, futsal,

bem ao meio do centro comercial. Ao descer na rota para o bairro Santa Helena, está em fase de conclusão uma orla que dá acesso às margens do rio Jequitinhonha e, vale mencionar, já é utilizada para caminhadas, corridas e circulação de jovens.

As resistências culturais locais foram identificadas na preservação e afirmação de práticas, valores e identidades frente à processos de dominação ou assimilação externa e por meio de expressões artísticas, costumes ou movimentos sociais de uma pequena parcela de jovens estudantes que frequentam programas da rede de apoio.

No período da pesquisa ocorreu a 'festa da manga', envolvendo exposições culturais e concursos de pratos típicos, de princesa e rainha da manga durante o dia e shows à noite. Neste espaço, as juventudes não foram vistas no evento diurno e as pessoas abordadas responderam que preferem o show à noite. Os jovens apontaram que de dia vão somente assistir ao concurso de princesa e rainha, mas não costumam ir em shows de músicas regionais ao vivo e nem nas exposições de artesanatos e comidas típicas feitas com manga.

No decorrer do estudo, foi acompanhado ainda o Festival da Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha - Festivale, evento itinerante promovido pela Federação das Entidades Culturais e Artísticas do Vale do Jequitinhonha – Fecaje. Este evento teve início na cidade, passou por outros municípios e retornou em 2023, um movimento cultural com exposições de arte local em argila, taboa, pintura, ferro, bordados, trabalhos manuais diversificados, além de músicas regionais, concursos e apresentações culturais.

As juventudes do ensino médio não foram vistas com frequência nos dias do evento, salvo em situações nas quais iam apresentar ou expor algo. Nesse sentido, um estudante depoente em no estudo, ao ser questionado acerca da festa respondeu:

> *Acho interessante, mas não faz parte do meu gosto, da milha bolha, sabe. Eu vim porque estou participando do concurso que envolve a escola de melhor cartaz do Festivale. Meus pais gostam e ficam aqui de boa. Prefiro ficar em casa, quem participa mais são adultos com mais de trinta ou quarenta anos, a galera da década de 70 e 80 (aluno Z).*

Apesar de ser uma festa extraordinária, com manifestações culturais riquíssimas de sentido, pertencimento, valorização regional/local e símbolo de resistência, fica evidente que o grupo pesquisado não compreende a relevância deste movimento à visibilidade das minorias. Nesse sentido, o jovem Z expressa desinteresse em virtude do Festivale ser frequentado majoritariamente por adultos com referências culturais das décadas de 1970 e 1980, o que se encontra em desacordo ao universo de experiências e gostos de sua 'bolha'

geracional, dificultando a identificação e o pertencimento.

Esse fenômeno pode ser ainda explorado sob a perspectiva de Bauman (2001), que aborda aspectos como a fluidez e em contraponto, a fragmentação das experiências culturais na contemporaneidade. A juventude atual, exposta a um universo de escolhas culturais digitais e de redes sociais, tende a preferir atividades mais personalizadas e dinâmicas, em contraste com eventos tradicionais que se repetem anualmente e atraem públicos de gerações anteriores. Esse descompasso entre a proposta cultural do evento e o público jovem reforça o distanciamento, conforme o aluno sugere, entre o Festivale e as práticas que compõem sua identidade cultural e social, o que gera uma participação menos espontânea e mais motivada por compromissos secundários, como o concurso de cartazes mencionado.

A apropriação indireta dos movimentos nas nuances da participação de concursos que envolvem a escola, segue permeada pelo não reconhecimento dos princípios culturais que movem as exposições e ocorre em paralelo a um fenômeno cada vez mais presente: o esvaziamento dos espaços físicos urbanos em função do uso intensivo das redes sociais. Ainda são mantidos grupos de dança, de arte, de oficinas e música, mas em grande maioria, vinculados às instituições da rede de apoio como a ASCAI e a Casa de Juventude.

Os grupos de dança de rua não são comuns na cidade. É necessário reforçar que, com o avanço das tecnologias digitais, muitos dos encontros e trocas simbólicas que antes ocorriam em praças, ruas e outros locais públicos migraram para o ambiente virtual. De acordo com Buckingham (2007), as redes sociais reconfiguram as relações juvenis, que permitem interações instantâneas e criam novos espaços de convivência que transcendem o território físico da cidade. Uma regra que apesar de não ser generalizada, tem sido constante na realidade das juventudes.

A dualidade entre a apropriação física dos espaços urbanos e o esvaziamento causado pela vida digital representa um novo desafio para a convivência urbana e para a escola. Castells (2003), assim como Buckingham (2007) observa que, à medida que as interações humanas migram para as redes digitais, os espaços urbanos tradicionais perdem parte de seu papel de encontro, o que afeta, igualmente, as dinâmicas juvenis.

A escola está imersa neste contexto social no qual as redes digitais influenciam cada vez mais as dinâmicas juvenis. Buckingham (2007) destaca que essas redes moldam a cultura e a identidade juvenil, muitas vezes criam tensões entre as interações virtuais e as práticas escolares tradicionais. A escola, nesse sentido, reflete os encontros e desencontros entre o

mundo físico e o virtual e se torna um espaço de resistência cultural e expressão das diferentes culturas juvenis. Ela não é apenas um lugar de ensino, mas um ponto crucial para o enfrentamento das tensões entre a cultura escolar e as múltiplas formas de ser jovem na sociedade contemporânea.

A apropriação física dos espaços urbanos e o esvaziamento causado pela vida digital cria um novo desafio para a escola. Ela permanece como um dos poucos espaços físicos em que as interações presenciais ocorrem com maior frequência e que possui a grande probabilidade de envolver e promover a valorização da diversidade em seu meio, como sugere Bourdieu (2001). Para este autor, embora a escola reproduza desigualdades sociais, ela pode, simultaneamente, valorizar a diversidade ao incluir tanto as juventudes de maior poder aquisitivo quanto aquelas que pertencem a grupos marginalizados e recebem apoio da rede de proteção local. Ao mesmo tempo, está igualmente imersa em um contexto social no qual as redes digitais têm cada vez mais influência sobre as dinâmicas juvenis. A escola se torna assim, não apenas um espaço de ensino, mas um ponto crucial que reflete as tensões entre o mundo físico e o virtual nos encontros e desencontros entre a cultura escolar e as culturas juvenis.

A partir da análise de Sposito (2005) é observável que as juventudes, especialmente os das periferias urbanas, encontram nos espaços urbanos e escolares formas de resistência às dinâmicas excludentes que os cercam, ressignificam esses ambientes de modo criativo e subversivo. Essas práticas, tanto físicas quanto virtuais, reafirmam a autonomia juvenil, frente às imposições sociais e educacionais.

Além disso, Sposito (2005) destaca ainda, a importância da escola não apenas como espaço de aprendizado formal, mas como um local de resistência cultural e sociabilidade juvenil. As interações ocorrem em forma de construção de novas significações sobre o papel da escola na vida desses jovens, como espaços articulados em negociações identitárias.

Quanto às escolas públicas de ensino médio, no início da pesquisa haviam somente duas vinculadas à rede estadual de ensino e uma escola família agrícola. Posteriormente, foi autorizada outra escola a funcionar o ensino médio integral profissional. Entretanto, a escola pioneira na educação em ensino médio é a escola pesquisada.

A análise de espaços socioculturais da cidade contextualizada com a visão da apropriação dos espaços urbanos e escolares associadas às subversões da alteração dos movimentos estudantis no Brasil e com a apropriação do espaço urbano e escolar, demonstra

que as apropriações espaciais juvenis desempenham um papel crucial na ressignificação dos ambientes, ao desafiar normas institucionais e criar novas formas de interação dentro da escola. A partir da ocupação ativa de corredores, salas, pátios e redes digitais, os jovens estabelecem territórios simbólicos que extrapolam as regras disciplinares e configuram a escola como um campo de negociação cultural e política. Esses movimentos transformam o ambiente escolar em um espaço dinâmico, onde as identidades juvenis se manifestam por meio de práticas como a arte, o ativismo digital, os coletivos estudantis e as mobilizações por direitos. Dessa forma, a apropriação do espaço escolar pelos estudantes não é apenas uma estratégia de resistência, mas também um processo de produção de significados que redefine a relação entre juventudes e escola.

3.2 *Lócus* de pesquisa

As leituras realizadas do projeto político pedagógico da instituição investigada (2022) demonstraram que a sua criação se deu em 1953, sendo que apenas em 01 de fevereiro de 1986 foi autorizado o funcionamento do ensino médio. Em 01/08/98, o Projeto Caminho da Cidadania passou a ser oferecido para os alunos acima de 15 anos que apresentavam defasagem idade/ano de escolaridade. Já no início de 2012, a escola atingiu o seu ápice e registrou um número de 863 (oitocentos e sessenta e três) estudantes divididos em 23 (vinte e três) turmas, quantitativo mantido ao longo dos anos. Esses jovens advêm de bairros periféricos, centrais e de comunidades rurais.

Como foi criada na década de 1950, a escola vivenciou as transformações legislativas e pedagógicas no atendimento educacional, oferecendo cursos profissionalizantes, propedêuticos e científicos. Atualmente oferta o ensino médio em tempo integral com fulcro na Lei nº 13.415/2017 e precisa se adaptar para atender a reformulação advinda pela Lei 14.945/2024. As turmas pertencem ao ensino médio integral e participam dos cursos profissionalizantes concomitantes e subsequentes, ofertados no noturno.

Os jovens passam pelo processo de aprovação anual, com critérios preestabelecidos para os que não conseguem atingir a média de 60% de aproveitamento, sendo a enturmação subsidiada pela seleção de notas. Os discentes não aprovados podem ficar em dependência em duas disciplinas, após esgotadas todas as estratégias pedagógicas e caso não haja êxito, a reprovação ocorre posteriormente a reunião do Colegiado Escolar.

A estrutura física possui padrão de escolas da rede estadual que atendem ao ensino

médio, pois possui espaços de convivência às juventudes, dentre os quais destacam-se o anfiteatro, a quadra de esportes, de vôlei a céu aberto, à peteca, os jardins, os espaços livres e cobertos. As áreas são bem cuidadas e passam por constante manutenção para garantir a salubridade e comodidade dos alunos.

Para Dayrell (2006; 2014), a análise do espaço escolar permite perceber como ele se configura em um território de trocas simbólicas e de negociações entre os códigos institucionais e os modos de ser dos estudantes. O espaço físico reflete uma concepção disciplinar, com elementos como corredores, muros altos, pinturas carregadas e sinalizações sonoras rígidas, os toques dos sinais, que visam organizar e controlar a circulação e o comportamento dos alunos. Ele afirma que esta estrutura física transmite uma mensagem implícita de controle e normatização disciplinar.

> […] a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida "a priori". O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa (Dayrell, 2006, p. 8).

O caráter inflexível é reconhecido enquanto espaço de promoção de experiências educativas que em um plano direcionado às juventudes, pode ser reorganizado para melhor promover saberes mais alinhados às suas necessidades e vivências. A análise desses fenômenos deve considerar as tensões e as trocas entre a escola e as culturas contemporâneas a ela, sejam religiosas, políticas ou populares.

Com base nas observações e análise dos livros de registros, constatamos que a instituição presencia constantes conflitos, dentre os quais, destacam-se as resistências dos jovens em seguir os regulamentos normativos. As principais manifestações de subversão identificadas foram: a resistência ao uso do uniforme, saídas constantes da sala de aula sem pedir licença, agressões verbais aos colegas, desrespeito e discriminação. Outro desafio encontrado foi o relacionamento em sala de aula, pois muitos estudantes chegam a desafiar o corpo docente, todavia, existe uma parcela considerável que preza pela formação e aprendizagem. Mesmo diante das dificuldades, os professores buscam promover um relacionamento interpessoal com base no respeito e na autonomia, ao passo que os jovens mais agressivos são encaminhados para os superiores do administrativo da escola para providências cabíveis.

Na escola pesquisada as propostas educativas são construídas conforme a legislação

vigente, com atenção à matriz curricular e às Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre outras normativas e orientações da Secretaria de Estado de Educação. No entanto, a instituição ainda não consegue garantir a permanência dos alunos no decorrer de todo o ano letivo, motivo pelo qual o índice de evasão escolar do ensino médio se constitui como um dos grandes desafios. Segundo Charlot (2000), o sentido da escola para os alunos está intimamente ligado ao modo como eles percebem o ambiente escolar e o papel da educação em suas vidas, o que afeta diretamente a permanência e o envolvimento das juventudes.

Em contextos de desmotivação, somados a desafios econômicos e sociais, muitos jovens acabam por abandonar a escola, um fenômeno que, como explica Abramovay (2003), acentua-se especialmente no ensino médio, fase na qual o ingresso precoce ao mundo do trabalho pode ser visto como necessidade tanto para alunos em vulnerabilidade social quanto para os demais.

Dayrell (2016; 2020) aborda a questão da evasão escolar no ensino médio e destaca como a estrutura das escolas e a inadequação curricular similarmente influenciam às taxas de evasão. Aponta que as transformações pelas quais a educação brasileira passou nas últimas décadas afetou as desigualdades educacionais concernentes a falta de diálogo com as juventudes, as dificuldades ne término da educação básica e o acesso ao ensino superior.

Outro fator preponderante da realidade situacional da escola consiste nos esforços concentrados para garantir a participação da comunidade escolar, sendo que a presença das famílias ou responsáveis é mínima. Geralmente ocorre somente ao serem convidados para reuniões de entrega de resultados, ou no caso de atender a reclamações de indisciplina dentre outros fatores institucionais. A escola possui um órgão colegiado, instância consultiva e deliberativa na qual é responsável pela aprovação da prestação de contas, bem como, pela análise do ensino-aprendizagem e demais atividades do regimento interno da instituição.

A baixa participação das famílias no cotidiano escolar reflete um desafio recorrente nesta instituição de ensino, o que evidencia uma lacuna entre escola e comunidade. Embora o órgão colegiado represente um espaço formal de deliberação e participação, sua atuação nem sempre se traduz em uma integração efetiva entre os diferentes atores do processo educativo. Em casos recorrentes, as decisões e planejamentos institucionais ocorrem sem um diálogo direto com os responsáveis pelos estudantes, o que pode comprometer a corresponsabilidade na formação escolar. Dessa forma, a busca por estratégias que ampliem essa interação, e promovam maior engajamento das famílias nas dinâmicas escolares, torna-se essencial para

fortalecer o vínculo entre escola e comunidade e contribuir para uma gestão mais democrática e participativa.

Dito isso, o próximo texto abordará o papel da legislação educacional brasileira nesse contexto a partir das jurisprudências estabelecidas e de que forma dialogam com os jovens, tanto no plano das distintas manifestações culturais quanto no plano estrutural da cultura escolar do Novo Ensino Médio.

4 A DINÂMICA ORGANIZACIONAL LEGISLATIVA COMO FORÇA MOTRIZ ESTRUTURANTE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Face à crescente demanda por estudos na área do ensino médio, o estudo em tela articula de forma breve a retomada histórica desta última etapa da educação básica, reconhecida como tal pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, contudo, deixando evidente a prerrogativa de não ser um material cuja pretensão é a realização de uma pesquisa histórica profunda com o rigor dos métodos e aportes que merece. Tal estudo historiográfico acerca do ensino médio, por sua vez, constitui-se de tamanha relevância, profundidade e exigência de um estudo mais intenso na área, pois a constatação de múltiplos contextos históricos, culturais, sociais e políticos que se entrelaçam ao longo do tempo e em diferentes regiões torna inviável a respectiva abordagem na presente pesquisa.

A proposta, portanto, limitou-se aos fatos considerados mais próximos e interligados à nossa dissertação em razão dos avanços históricos, ideológicos e legislações distintas, até porque o ensino médio chegou ao século XXI permeado por reformas, controvérsias e sérios desafios relativos ao ingresso e à permanência das juventudes. Parte dessa premissa está na relevância de compreender como tal segmento de ensino foi estruturado historicamente, e mesmo sem adentrar em particularidades temporais, essa retomada é imprescindível para incitar reflexões críticas e provocar novos olhares à educação contemporânea.

A abordagem histórica permitiu a compreensão das influências e manutenção de estruturas em torno do ensino médio no século XX e que foram transpostas à contemporaneidade. Essa compreensão favoreceu reflexões sobre o estado atual da mencionada etapa, ao mesmo tempo, nutriu políticas educacionais no país colocando em diálogo a cultura escolar e as culturas juvenis.

4.1 Breve delineamento histórico do ensino médio brasileiro no século XX: entre textos e contextos

De acordo com Cambi (1999) e Saviani (2017), o século XX foi atravessado por duas guerras mundiais, conflitos ideológicos entre os sistemas capitalista e socialista, bem como, marcado por ações favoráveis à democracia e enfrentamento aos regimes totalitários e ditatoriais, além de ser um período de conquistas. Enquanto o mundo vivia a efervescência de acontecimentos geopolíticos e revolucionários, o cenário educacional sofria igualmente

profundas transformações com a crise da pedagogia e um quadro evolutivo instável, definido por mudanças culturais, políticas e econômico de cada localidade.

Estudos de Aranha (2003) afirmam que no panorama brasileiro, a dinâmica organizacional passou por mudanças significativas no século XX, contudo, o Brasil esteve imerso em desafios ideológicos desde o período colonial, com o reflexo dos interesses de diferentes atores sociais e políticos ao longo dos séculos. Nascimento (2007) complementa que a educação brasileira ganhou concretude no plano estrutural legislativo somente no século XX, construída na prática, aos moldes tardios influenciados pela colonialidade e diretrizes de outros países. O século XX se apresentou imerso por reflexos contextuais do século XIX, submetido às questões relacionadas à abolição da escravização, à imigração de mão de obra, à proclamação da República e à industrialização.

Tais transformações foram impulsionadas pelo capitalismo internacional e não demoraram em afetar o ensino secundário. A transição para o regime republicano em 1889 iniciou um período de conflitos econômicos e políticos entre grupos ligados à agricultura de exportação e àqueles envolvidos em atividades urbanas e industriais. Eventualmente, os setores voltados ao mercado interno prevaleceram, com impulsionamento da ideologia do nacional desenvolvimentismo cuja a substituição de importações atingiu toda estrutura econômica, social e educacional do país e se estendeu para o século XX (Nascimento, 2007).

Cabe salientar que na transição entre o século XIX e o XX, houve esforços para secularizar e modernizar a educação. A Constituição de 1891, por exemplo, estabeleceu a separação entre Igreja e Estado e promoveu uma visão mais laica da educação. As reformas educacionais procuraram estabelecer um sistema mais inclusivo e acessível, o que refletiu na nova visão sobre o papel da educação na formação da cidadania e no desenvolvimento nacional (Aranha, 2003).

Estudos de Xavier (1990) afirmam que na década de 1930 do século XX, as forças associadas à industrialização e ao capitalismo imperaram com a consolidação da ordem econômico-social capitalista no Brasil, e mitigaram o período de economia baseada na exportação agrícola à época. Apesar de alcançar um crescimento econômico considerável, a concentração de riqueza, prestígio social e poder permaneceram em vinculações restritas, enquanto a maioria da população foi excluída da participação efetiva na ordem monetária, política e social do país. Essa exclusão persistiu mesmo com o avanço da produção e suposta sofisticação da economia brasileira.

Neste contexto socioeconômico e político, o sistema educacional brasileiro estava organizado em duas etapas: ensino primário (equivalente ao ensino fundamental) e ensino secundário. Com a Reforma Francisco Campos, instituída pelo Decreto nº 19.890/1931, o ensino secundário foi reformulado com a introdução de uma série de mudanças nas quais foram criados os chamados ginásios e colégios clássicos. Esta reforma representou um marco na institucionalização do ensino secundário no Brasil, ao propor a padronização dos currículos e reafirmar a centralidade da formação humanista e enciclopédica (Saviani, 2008).

Como sugere Saviani (2008), a estruturação da educação na respectiva reforma refletiu o projeto de Estado centralizador e modernizador do governo Vargas, cujo objetivo era formar elites culturais e administrativas. Os principais manuais e documentos normativos elaborados ou vinculados a essa reforma incluem:

Quadro 8 - Principais documentos da Reforma Francisco Campos

Documento	Descrição
Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931	Criou e regulamentou o ensino secundário. Este documento é essencial para entender como foi estruturada a reforma, pois define os currículos e as diretrizes organizacionais
Decreto nº 20.158/1931	Organiza o ensino comercial.
Instruções Gerais para o Ensino Secundário	Estabeleceram as metodologias e os critérios para organização das disciplinas e avaliação, com enfoque humanista e enciclopédico.
Programas e Normas dos Cursos Ginasial e Colegial	Fixaram o conteúdo das disciplinas, especialmente nas áreas de Letras, Ciências Naturais e Matemática. Esses programas reforçavam a formação clássica e preparatória para cursos superiores.
Regulamento para o Ensino Secundário	Delineou o funcionamento interno das escolas, os processos administrativos e as condições para obtenção de certificados e títulos escolares. Esses regulamentos eram acompanhados de orientações sobre a formação docente.

Fonte: Brasil (2024), Saviani (2008)

Sobre a Reforma Francisco Campos, tanto os estudos de Saviani (2008) quanto de Catani (2001) convergem no sentido de que ela inaugurou a dualidade do sistema educacional

brasileiro, por um lado, com separação entre o ensino secundário propedêutico, voltado à elite e destinado à preparação ao ensino superior, de outro, consolidou o ensino técnico-profissional destinado às classes populares. Essa segmentação criou um marco de desigualdade, visto que os ginásios eram baseados em uma educação mais prática e direcionada às necessidades do mercado de trabalho, enquanto os colégios clássicos enfatizavam a educação dita tradicional, cujo foco eram as disciplinas acadêmicas clássicas (Saviani, 2008).

Neste momento, é inevitável não reportar ao ensino secundário idealizado em meados do século XIX e com extensão no XX, período no qual o curso profissionalizante ganhou destaque com os Liceus de Artes e Ofícios. Rui Barbosa, um dos principais intelectuais e estadistas do Brasil, viabilizou a educação técnica como um instrumento fundamental à modernização do país. Ele acreditava que instituições como o Liceu de Artes e Ofícios desempenhavam um papel importante na qualificação da mão de obra e no impulso da industrialização brasileira, processo no qual considerava crucial à inserção do país no cenário global econômico (Barbosa, 1882).

De acordo com Amaral (2006), a criação do Liceu igualmente refletia a necessidade de fornecer educação aos jovens das camadas populares, uma vez que o ensino técnico visava prepara-los para o mercado de trabalho. Esse tipo de formação se destacou como um mecanismo de mobilidade social e integração do Brasil às correntes industriais e tecnológicas em ascensão no final do século XIX e início do XX. Na realidade, foi idealizada na educação profissional a ascensão social das classes populares, um sistema pensado e estruturado para incluir as referidas camadas, mulheres e demais pessoas excluídas da oportunidade de estudar que pudessem contribuir de maneira técnica e prática com a política industrial (Aranha, 2023).

Na década de 1880 os Liceus de Artes e Ofícios já haviam se tornado e eram considerados os mais importantes estabelecimentos de ensino técnico-profissional do país, sem rival, também, na América Latina. Semelhante aos poucos existentes nos Estados Unidos e na Europa, mas com uma notável e significativa diferença a seu favor: os preconceitos e as distinções raciais e sociais não existiam para impedir o ingresso dos alunos à educação popular (Barbosa, 1882).

Os Liceus, além de terem sido pioneiros como escolas gratuitas, noturnas e de ensino elementar, técnico-profissional e artístico para o povo no Brasil, foi similarmente único durante muitos anos. Entretanto, em um cenário sociocultural marcado por mutações

ideológicas e econômicas, os Liceus apresentaram impacto significativo na formação técnica e profissionalizante e na integração social, pois atenderam uma demanda emergente. Acerca das influências educacionais, em contrapartida, faltaram investimentos e sustentabilidade, havendo desconexão com a realidade econômica, além da expansão de escolas técnicas federais, de cursos profissionalizantes com formação especializada e a falta de atualização curricular cujo impacto foi negativo na longevidade dos Liceus e culminaram em reformas (Aranha, 2023).

Estas reformas tiveram o objetivo de modernizar o sistema educacional e torná-lo mais adaptado às demandas da sociedade da época (Saviani, 2017). Foram introduzidas modificações contextuais que motivaram debates e a retomada de discussões em torno da educação no século XX com referência às demandas das últimas décadas do século XIX.

Questionamentos ressoaram por intelectuais quanto à divisão do ensino médio em dois cursos e às ênfases dadas às humanidades clássicas no ensino secundário, em contraposição às necessidades de uma sociedade em processo de modernização e às exigências de atenção mais centrada nos conhecimentos de natureza científica. Tem início assim, disputas em volta do currículo, com embate direcionado à legitimação cultural humanística predominante em contraponto à educação científica cada vez mais difundida no meio sociocultural e político deste período histórico (Souza, 2009).

No século XX, com a crescente influência de ideias progressistas e expansão do sistema educacional, a educação passou a incorporar conceitos e funções mais amplas relativas à cidadania, democracia e desenvolvimento social. Neste período, Aranha (2023) destaca que o modelo educacional começou a se distanciar das práticas coloniais e eclesiásticas, na direção de buscar satisfazer as necessidades de uma sociedade em transformação e se inseriu no contexto global ao longo da história. As tendências educacionais internacionais influenciaram o sistema educacional brasileiro por intermédio de movimentos pedagógicos, políticos e econômicos globais adaptados à realidade sociocultural brasileira, em especial, o escolanovismo, a tecnocracia e a educação técnica.

Ainda de acordo com Aranha (2023), as reformas educacionais subsequentes de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira marcaram pontos de inflexão no sistema educacional brasileiro. Ambas as figuras foram fundamentais para introduzir inovações pedagógicas que buscavam alinhar a educação brasileira às tendências modernizadoras e progressistas da primeira metade do século XX, em sintonia com as correntes internacionais de renovação

pedagógica e atenção ao ensino brasileiro.

Quanto à educação técnica, Xavier (1990) afirmou que somente com a Reforma Capanema em 1942, o sistema educacional foi reorganizado e focado na inclusão do ensino secundário, ocasionando ‘avanço’ na estrutura educacional brasileira. A partir deste período, a atenção se direcionou para o ensino médio, no entanto, Saviani (2017) afirma que nesse momento os esforços foram concentrados na busca pela modernização da educação e na melhoraria da qualidade do ensino. Ademais, a valorização da escolarização como meio de desenvolvimento social e econômico resultou na presença de inovações na base curricular e na formação de professores, em contrapartida, ela manteve a distinção entre ensino secundário e ensino primário.

Para Saviani (2017), o ensino médio passou a ser estruturado de forma vertical, composto por dois ciclos: o ginásio, com a duração de quatro anos e o colegial de três anos. Além disso, houve uma divisão horizontal em diferentes ramos, com a inclusão do secundário e do técnico-profissional. No ramo profissional, houve subdivisões em áreas concernentes ao industrial, comercial e agrícola, bem como o ramo normal, que mantinha conexões com o secundário.

Neste mesmo período, foram notórias as transformações em nível internacional, e um dos marcos importantes que estabeleceu a educação como um direito inalienável, foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, cujo Artigo 26 afirma:

> Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, art. 26).

O texto enfatizou o princípio da igualdade de oportunidades na educação, garantindo que ela fosse acessível e obrigatória no nível fundamental, o que implicou a responsabilização das autoridades competentes na garantia das crianças em idade escolar frequentassem a escola e recebessem educação pública e gratuita. Quanto à educação técnica e profissional, a declaração determinou que fosse disponível a todos, ou seja, as pessoas passaram a ter o direito de acesso e a oportunidades de aprendizado visando adquirir habilidades e qualificação profissional, enquanto que o ingresso no ensino superior passou a ser baseado no mérito individual.

Ao incitar reflexões sobre os direitos humanos e a educação, Chauí (2022) afirma que os períodos de intensas mudanças sociais e políticas exigiram igualmente, transformações dos atores sociais e políticos, já que uma nova ordem social havia sido forjada. No contexto brasileiro, a luta pelos direitos humanos ganhou significativa relevância somente durante a resistência à ditadura militar, instaurada em 1964 e agravada em 1969 com o Ato Institucional número 5.

De acordo com Cambi (1999), no campo das ideias as revoluções e evoluções marcadas pelo processo de democratização e expansão da tecnologia, deixaram intenso legado de contradições entre desenvolvimento e decréscimo da centralidade escolar. Houve, ao mesmo tempo, ampliação das vertentes pedagógicas e a intensificação de ações centradas na promoção da igualdade de acesso à educação, ao desenvolvimento pessoal e profissional que se refletiram em nível mundial.

Entretanto, Chauí (2022) preconiza que mesmo diante de legislações, o cunho violento e autoritário presente na sociedade brasileira se constituiu em um desafio à educação direcionada à priorização dos direitos humanos. Acrescenta a autora que a estrutura de poder presente na sociedade moderna não impediu a ruptura da concepção de cidadania como um privilégio de classe. Trata-se, segundo ela, de reconhecer nessa mesma conjuntura estruturada pelo poderio econômico e social a educação como direito de todos no sentido mais profundo. Um contraponto entre pensamento e aplicabilidade igualitária ao contexto do ensino médio, tendo em vista os jovens imersos e vulneráveis historicamente resultantes de um sistema proliferador da desigualdade social, conforme destacado por Nascimento (2007).

Ainda assim, autores como Ferreti (2016) e Saviani (2017) salientaram que prevaleceu o distanciamento entre pensamento e execução, cuja dinâmica legislativa envolveu o ideário liberal com os interesses políticos, econômicos e sociais. De outro lado, a legislação confrontou as reivindicações e demandas legitimadas pelas idiossincrasias presentes nas relações de poder dominante e nas submissões alinhadas, atingindo diretamente setores como a educação, seus processos administrativos e pedagógicos.

A estruturação da educação formal, dependeu do amparo legal para garantir a oferta, o ingresso e a divisão das fases, das etapas e dos seus níveis com todas as diretrizes estruturantes. E assim, no século XX, o ensino médio foi pautado em discursos eloquentes que se distanciaram das ideologias difundidas pela sociedade do conhecimento (Saviani, 2017).

4.2 Nascem as Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional: marcos históricos na reestruturação do ensino médio brasileiro

Consulta a textos legislativos referentes às políticas educacionais demonstraram que no território brasileiro, somente na segunda metade do século XX, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, foram estabelecidos princípios gerais e diretrizes à educação, a partir da inclusão de questões relacionadas à estrutura e ao funcionamento das instituições no país. No entanto, a organização detalhada do ensino médio e suas diretrizes específicas foram definidas posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971:

> Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.
> 1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.
> 2° O ensino de 1° e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.

Na redação da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, prevaleceu a nomenclatura do ensino de 1º e 2º grau, o que reforçou as concepções cunhadas em períodos anteriores. O artigo 1º quando revogado com a Lei nº 7.044/1982 deu uma nova redação ao texto e alterou a palavra ‘qualificação’ para o trabalho por ‘preparação’ ao trabalho. É notório ainda que, apesar de as mudanças serem mínimas, o artigo passou a vigorar como:

> Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982)
> § 1º - Para efeito do que dispõem os arts. 176 e 178 da Constituição, entende- se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de 1º grau e, por ensino médio, o de 2º grau. (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982)
> § 2º - O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional. (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982)
> Art. 2° O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins

> idênticos ou equivalentes […]
> Art. 74. Ficam integrados nos respectivos sistemas estaduais os estabelecimentos particulares de ensino médio até agora vinculados ao sistema federal. […] (Brasil, 1971, p. 42).

A Lei nº 5.692/71 representou, assim, a reorganização significativa do sistema educacional brasileiro, sendo que o ensino médio passou a ser reconhecido como segundo grau, cujo intuito era preparar os estudantes para o mercado de trabalho e à cidadania ativa, com vistas ao exercício da criticidade e o desenvolvimento pessoal (Castro; Leite, 2006). Essa reforma introduziu mudanças consideráveis nos objetivos e na estrutura curricular de tal segmento de ensino na tentativa de alinhar-se às necessidades educacionais e sociais da época (Martins, 2000).

Desde então, a legislação que ampara o ensino médio transitou por várias alterações e revisões, pautadas em regulamentação delineada nas urgências definidas pelos grupos que assumiam o controle político do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 foi um marco na história da educação no Brasil, tendo em vista o ensino médio ter assumido caráter profissionalizante com ampla possibilidade de habilitação, porém distanciou- se do seu caráter universal e compulsório, ao ser revogada pela Lei 7.044 de 1982 (Saviani, 2017).

No entender de Castro e Leite (2006), havia uma intencionalidade na medida legislativa, pelo menos teoricamente, que amparava a carência de profissionais técnicos no mercado de trabalho e reduzia a pressão sobre o ensino superior, contudo, essa iniciativa não atingiu o efeito desejado. Ela não conseguiu conter o aumento da demanda por vagas nas universidades, enfraqueceu a qualidade do ensino médio e resultou na proliferação de cursos técnicos artificiais, de baixo custo e que não atenderam às necessidades do mercado. As autoras afirmam que tal etapa entrou em declínio porque perdeu sua identidade, passou a ser nem estritamente preparatória para o ensino superior, nem focada na formação profissional. As instituições de ensino de alta qualidade atraíram à classe média, que estava mais interessada em ingressar na universidade do que em obter um diploma técnico.

Outro marco na educação foi o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais em 1966, entrando em vigor somente em 1976, cujo efeito acabou reforçando igualmente a ideia de que a educação é um direito humano essencial. O acesso à educação passa a ser considerado um meio para garantir outros direitos, tais como o direito ao trabalho, à participação na vida cultural e política, e ao desenvolvimento pessoal (Souza, et

al., 2020).

Entre marcos e contraposições, o grande desafio destacado por Castro e Leite (2006) foi que, apesar da obrigatoriedade de a formação profissional ter sido retirada em 1984, as mudanças efetivas no perfil do ensino médio/técnico somente retomaram a ideia de cunho estrutural. Em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996, estabeleceu-se novamente a nítida separação entre a educação profissional técnica e o ensino médio tradicional.

A LDB de 1996 trouxe mudanças significativas para o ensino médio brasileiro devido a responsabilização do Estado na garantia de: "I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio […]" (Brasil, 1996, art. 4º). O estudo dessa legislação incide na compreensão de que a redação original da Lei 9.394/96 determinava a oferta do ensino médio de forma progressiva e a obrigatoriedade extensiva, e não imediata. Este texto foi alterado pela Lei nº 12.061, de 2009, que passou a vigorar: "II – universalização do ensino médio gratuito". Esta redação também foi modificada em 2013, conforme redação a seguir:

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
> a) pré-escola; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
> b) ensino fundamental; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
> c) ensino médio; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Como se pode perceber, a LDB de 1996 introduziu a definição de ensino médio enquanto etapa final da educação básica e englobou outras três etapas como obrigatórias desde a educação infantil. Além disso, a lei estabeleceu que o ensino médio teria duração mínima de três anos e ofereceria uma formação geral, o que vai além da ênfase anterior relativa ao ensino técnico e profissionalizante. As principais mudanças incluíram a estrutura, a ênfase curricular e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, a partir da propositura legal buscando alinhamento às necessidades dos estudantes por meio da formação geral permeada por flexibilidade curricular (Ferreti, 2016).

Estudos de Ferreti (2016) reforçam que, ao longo do século XX, o ensino médio passou por travessias envolvendo discussões e propostas de reformas para adaptá-lo às demandas

sociais e ao campo ideológico cujo objetivo era supostamente a melhoria da qualidade da educação. Uma das propostas foi consolidada com a aprovação da primeira Diretriz Curricular Nacional para o ensino médio por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/1998.

Ao avaliar as diretrizes curriculares, Martins (2000) discorre que diante das transformações em curso, nesse período o ensino médio apresentou notória disparidade quanto às estruturas históricas e a sua capacidade de atender às demandas contemporâneas. Originalmente concebido como uma etapa de transição para o ensino superior na abordagem científico humanista, ou mesmo, pautado na preparação profissional sob a égide da vertente técnica, o ensino médio enfrentou desafios significativos intensificados pelos questionamentos de ambas perspectivas.

Enquanto, por um lado, a citada etapa passou a formar jovens que buscavam o acesso ao ensino superior, por outro, notadamente recebeu parcelas consideráveis de jovens e adultos já integrados ao mercado de trabalho cujo intuito era adquirir novos conhecimentos para ascensão econômica e social. Martins (2000) avaliou, assim, que o cenário do ensino médio foi calcado entre condicionantes políticos e econômicos a partir de diretrizes específicas à implementação das políticas educacionais, dentre as quais destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, "versão mais elaborada de conceitos e princípios políticos e pedagógicos que aparecem anteriormente em documentos preliminares do Ministério, no Parecer CEB n. 15/98 e na própria Resolução CEB n. 3/98" (Martins, 2000, p. 75).

Aranha (2006) analisa a LDB 9395/96 como uma evolução das políticas educacionais ao longo dos séculos, uma das principais reformas. Os avanços são circunscritos nos amparos legais inovadores, enquanto os desafios são identificados na incapacidade de contemplar as diferentes regiões do país com os seus distintos grupos sociais, nem nos planos ideológicos republicanos e democráticos e tampouco com mudanças de realidades herdadas dos períodos autoritários. A autora enfatiza que a educação foi usada como ferramenta de progresso e integração social, mas que exige na contemporaneidade, olhares atentos para a diversidade e para as desigualdades geradas pelas ações instrumentalizadas na escola e impregnadas de influências ideológicas legislativas.

As descrições se configuram como fragmentos históricos e demandam leituras mais aprofundadas para se compreender a intrincada relação do ensino médio com a sociedade, com a política, a legislação, a formação do alunado, e elevam ainda, a compreensão das

motivações de Saviani (2017) em ter reconhecido este período como o legado educacional do longo século XX brasileiro, com destaque em seus estudos para as mudanças nas políticas educacionais, para as transformações nos métodos pedagógicos e para a evolução do sistema educacional brasileiro.

É inegável o reconhecimento de que desde a promulgação da LDB de 1996, a estrutura educacional sofreu alterações e o ensino técnico se transformou em alvo de iniciativas no intuito de promover o seu desenvolvimento e modernização, com ênfase ora no setor semiprivado e comunitário, ora no setor público, conforme destacam Castro e Leite (2006), contudo, Saviani (2017) reforça que as transformações no sistema educacional brasileiro ao longo do século XX foram profundamente influenciadas pelos contextos sociais e políticos de cada período. No caso do ensino médio, essas mudanças refletem demandas específicas de diferentes momentos históricos, como a expansão da educação pública, a tecnicização curricular e as disputas em torno da formação geral versus a profissionalizante. Essa análise histórica permite compreender como as políticas educacionais foram moldadas para atender às contradições estruturais da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que evidenciam os desafios de integrar diversidade e equidade em suas propostas.

Prevalece um consenso nos estudos de Castro e Leite (2006), Ferreti (2016), Saviani (2017), de que no século XX os movimentos em torno do ensino médio foram concentrados na tentativa de contemplar o contexto sociopolítico e econômico da época, e em contrapartida, os movimentos sociais e intelectuais buscavam um ponto de equilíbrio entre o ensino médio considerado tradicional e a formação técnica profissional.

Saviani (2017) destaca que os resultados das políticas educacionais do século XX não atingiram as transformações necessárias no processo de formação das camadas populares, foram identificados como avanços contextuais do período, mas que causaram amplas controvérsias relativas à ampliação das desigualdades e à promoção da igualdade de oportunidades garantida em lei. Os regulamentos, orientações, diretrizes e parâmetros culminaram em incertezas estendidas ao século XXI em uma contínua busca de novos olhares, novas demandas emergentes e novos direcionamentos para esta etapa do ensino.

Para Martins (2000), habitualmente, prevalece o costume de reinterpretar as diretrizes legais e conferir-lhes novos significados, no entanto, se faz necessário, analisar a conjuntura espaço-temporal para compreender resquícios históricos que perpetuam na contemporaneidade como marcas do um sistema ideológico e legislativo que entremeou as

mudanças conceituais no meio social e educacional.

Cada legislação e programa aprovado representou um sistema normativo que sofreu uma reinterpretação por parte das instituições educacionais, dos profissionais do ensino e da sociedade. Face aos contextos históricos, o ensino médio ficou exposto a um processo multifacetado e dual: uma dinâmica entre o discurso governamental e as normas legais, que resultaram inevitavelmente, em uma ressignificação dessas orientações, conforme destacou Ferreti (2016).

A sociedade brasileira passou por transformações significativas ao longo do século XX, desde mudanças econômicas até transformações culturais e sociais. Esses elementos exerceram influência direta sobre as demandas e expectativas em relação ao ensino médio, e moldaram assim, os objetivos do sistema educacional impressos nas legislações deste período histórico (Souza, et al., 2020).

Em suma, Saviani (2017) afirmou que o século XX foi marcado por legislações e regulamentos que oscilaram em relação às concepções do ensino médio, com notória ambiguidade: ora considerado como uma etapa separada, muitas vezes tratada de forma distinta do ensino fundamental e ora integrado à educação básica, arcabouço este que reflete a urgência em trazer à tona as discussões deste século, e refletir sobre uma educação mais coesa, que proporcione uma transição mais fluida entre as diferentes etapas do processo educacional, com vistas ao alcance do patamar da universalização já amparada legalmente.

Ao consolidar as principais alterações legislativas em nível nacional e com grande impacto sobre o ensino médio, é mister reforçar que a Lei 9394/96 demarca um período de intensos debates acerca da universalização do ensino e da reorganização educacional brasileira, o que é possível analisar no quadro abaixo:

Quadro 9 - Consolidado Linha do Tempo do ensino médio no Brasil a partir da Lei 9394/96

Linha do tempo	Descrição
Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – 1996	A LDB foi fundamental para estabelecer diretrizes para a educação em todos os níveis e inclui o ensino médio, e marcou um avanço significativo ao definir o papel do Estado na garantia do direito à educação. No entanto, Oliveira; Libâneo e Toschi (2017) destacaram que a implementação da LDB enfrentou desafios, especialmente no que diz respeito à adaptação das escolas às novas diretrizes, devido à falta de recursos e de infraestrutura adequada em diversas regiões do país.
Criação do Enem – 1998	A introdução do Exame Nacional do ensino médio (Enem) foi uma

	tentativa de democratizar o acesso ao ensino superior, mas também influenciou a estrutura curricular do ensino médio, que passou a ser mais focada em preparar os alunos para esse exame. Estudos como os de Charlot (2000) apontam que essa ênfase pode ter limitado a formação integral dos estudantes ao reduzir o ensino médio a um espaço de preparação para o vestibular, o que desvia o foco da formação cidadã.
Promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010	O primeiro PNE estabeleceu metas ambiciosas para a educação e inclui o ensino médio, mas sua implementação revelou uma lacuna entre as políticas formuladas e a realidade das escolas. De acordo com Cury (2013), muitas metas do plano não foram alcançadas, em parte devido à falta de um financiamento adequado e de mecanismos eficientes de monitoramento e avaliação.
Regulamentação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – 2004	A regulamentação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) buscou ampliar as oportunidades de formação técnica no ensino médio e ampliar o aprendizado acadêmico e o técnico. Embora essa medida tenha sido positiva para muitos jovens, Ramos (2021) e Ciavatta (2016) destacam que a implementação foi desigual, com escolas em áreas menos desenvolvidas que enfrentam dificuldades para oferecer infraestrutura e equipamentos adequados para cursos técnicos.
Promulgação da Emenda Constitucional 59/2009	A Emenda Constitucional 59 tornou a educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos e inclui o ensino médio. Esse marco representou um avanço em termos de universalização, mas a obrigatoriedade ampliou a demanda sobre o sistema educacional, que ainda carece de infraestrutura e profissionais capacitados, especialmente em regiões mais carentes, conforme descrito por Saviani (2017) ao discutir sobre a ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil e os impactos das mudanças legislativas sobre o acesso e a universalização da educação básica.
Promulgação do PNE 2014-2024	O PNE 2014-2024 estabeleceu novas metas para o ensino médio e inclui a meta de universalização e a redução das taxas de evasão. No entanto, estudos como o de Cury (2013) mostram que a falta de financiamento adequado e as desigualdades regionais dificultaram o alcance dessas metas, especialmente em estados com menor índice de desenvolvimento humano. Este autor analisou os desafios e metas de financiamento e execução das políticas estabelecidas pelo PNE, com relevância para discussões sobre a viabilidade econômica desse plano.
Criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2017	A BNCC foi criada com a intenção de unificar os conteúdos mínimos que devem ser ensinados em todas as escolas do país e proporciona uma base comum para o ensino. Contudo, críticas surgiram com o destaque de que a padronização curricular pode desconsiderar as particularidades culturais e sociais de diferentes regiões e ignorar a complexidade das culturas juvenis, como argumentam autores como Cássio e Goulart (2022).
Reforma do ensino médio – Lei nº 13.415/2017	A reforma do ensino médio, promovida pela Lei nº 13.415/2017, introduziu a flexibilização curricular e os itinerários formativos. Embora essa reforma tenha sido anunciada como um avanço para a

	personalização do ensino, foi alvo de críticas devido à sua implementação desigual e à falta de recursos nas escolas públicas. Lastória; Almeida e Mello (2018) analisam os retrocessos e desigualdades nas reformulações do ensino médio, enquanto Carvalho e Gonçalves (2021) destacam que essa flexibilização, sem o suporte estrutural necessário, pode criar uma autonomia controlada, onde as escolhas são limitadas pela falta de recursos.
Apresentação do Projeto de Lei 5.230/2023 de Reestruturação do ensino médio	A apresentação de um novo Projeto de Lei (PL) em 2023 sugere que as reformas anteriores não atenderam completamente às necessidades do sistema educacional. Esse PL buscou ajustar e corrigir as falhas observadas na implementação da Lei nº 13.415/2017, mas também levantou questionamentos sobre a estabilidade das políticas educacionais e o impacto das constantes mudanças sobre o sistema, conforme destacam estudos de Silva (2023) e Silva; Krawczyk e Calçada (2023).
Consulta Pública sobre o Novo Ensino Médio – 2023	A consulta pública foi um passo importante para envolver a sociedade nas decisões sobre o ensino médio, mas muitos críticos apontaram que a participação efetiva de estudantes e professores foi limitada. A falta de divulgação e de um processo inclusivo na consulta pública levantou dúvidas sobre a legitimidade das mudanças propostas (Moreira, 2024).
Implementação do Novo Ensino Médio – 2022-2024	A implementação gradual do Novo Ensino Médio, a partir de 2022, trouxe desafios práticos, especialmente em escolas públicas. Muitas escolas enfrentaram dificuldades para oferecer os itinerários formativos devido à falta de infraestrutura e de profissionais capacitados. Estudos de Silva (2023) mostram que, sem uma estrutura de suporte adequada, a implementação dessas reformas pode reforçar as desigualdades existentes entre escolas públicas e privadas.
Criação do Programa Pé-de-Meia – Lei nº 14.818/2024	O Programa Pé-de-Meia, criado em 2024, representa uma tentativa de aliviar a pressão econômica sobre os estudantes de ensino médio e oferece algum suporte financeiro para que possam se dedicar aos estudos sem a necessidade de trabalhar em condições adversas. Esse programa busca promover a permanência escolar e reduzir a evasão, mas enfrenta críticas quanto ao seu alcance e efetividade. Alguns especialistas argumentam que, embora o apoio financeiro seja bem-vindo, ele é insuficiente para lidar com as causas estruturais da evasão escolar, como a falta de condições adequadas de ensino e as desigualdades regionais. Além disso, é questionado até que ponto um programa isolado pode suprir a necessidade de uma política educacional integrada que ofereça não apenas assistência econômica, mas também suporte pedagógico e psicológico.
Promulgação da Política Nacional de ensino médio – Lei nº 14.945/2024	A promulgação da Política Nacional de ensino médio em 2024 representa o mais recente esforço para adequar o ensino médio às demandas contemporâneas. A reinclusão de disciplinas obrigatórias como História, Biologia e Sociologia visa promover uma formação integral, mas críticos argumentam que essa medida pode ignorar as complexidades e diversidades das juventudes brasileiras. Sob uma perspectiva pós-crítica, essa padronização pode ser interpretada como

	uma tentativa de controle curricular, que prioriza determinadas narrativas em detrimento de uma educação mais plural e inclusiva.
Aprovação da reestruturação do ensino médio pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) – 2024 - Parecer CNE/CEB nº 4/2024, aprovado em 7 de novembro de 2024	Aprovação da reestruturação do ensino médio pelo CNE com revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNEM), observadas as alterações introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Ação que apesar de atender à consulta pública realizada, suscitou novos debates sobre a centralização do currículo e a autonomia das escolas. A aprovação reforça a necessidade de um currículo unificado, mas, ao mesmo tempo, pode limitar a capacidade das escolas de adaptarem o ensino às realidades locais e culturais de seus estudantes.

Fonte: Compilado feito pela própria autora

O consolidado na linha do tempo apresentada destacou marcos importantes na trajetória do ensino médio brasileiro e evidenciou um ciclo constante de reformas e ajustes que refletem as mudanças nas políticas educacionais ao longo dos anos. Esses marcos revelam não apenas as tentativas de adaptação do sistema educacional às necessidades contemporâneas, mas os desafios com a implementação dessas mudanças, pauta amplamente discutida nos estudos de Silva (2023).

Silva (2023) retrata ainda que, enquanto não houver um investimento sólido em infraestrutura, formação docente e recursos pedagógicos, essas reformas tenderão a reproduzir desigualdades e enfrentarão dificuldades para alcançar seus objetivos. Logo, na tentativa de o ensino médio atender às demandas contemporâneas, faz-se necessário repensar a implementação e execução das políticas educacionais estruturais que garantam a equidade no acesso e na qualidade do ensino em todo o território nacional.

Essa necessidade de suporte estrutural nas reformas atuais do ensino médio reflete um desafio que, de certa forma, está enraizado na própria história da educação brasileira. Aranha (2006) destaca que, apesar de mudanças significativas, a herança de influências coloniais e religiosas permanece evidente na educação nacional. Neste campo, as dicotomias entre tradição e inovação continuam a impactar as políticas educacionais. Mesmo com os avanços em direção à autonomia e à flexibilização curricular, a estrutura educacional atual carrega resquícios de práticas e valores históricos, o que torna a educação um campo de disputa ideológica e cultural.

4.3 Novo Ensino Médio: perspectiva de autonomia e flexibilização curricular ou distanciamento relativo às demandas das juventudes contemporâneas?

Como foi visto, o final do século XX e o início do século XXI foram períodos marcados por intensos debates e estudos sobre o ensino médio brasileiro, ao passo que um dos eventos mais relevantes com esse objetivo foi a Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE), realizada em Brasília em 2013, inspirada pelos princípios de Paulo Freire. O evento focou a educação popular, a inclusão, práticas inovadoras e, a partir disso, lançou-se o III Manifesto da Educação Brasileira cujo intuito foi traçar novos rumos à educação. Dois anos depois, em 2015, outro encontro ocorreu em São Paulo, reafirmando a urgência pela renovação educacional por todo o território nacional, no intuito de promover uma estratégia educacional reformista (Pacheco, 2022).

À medida que o século XXI avança, a educação enfrenta desafios sem precedentes, o que exige reformulação nas concepções e culturas escolares no sentido de atender às demandas emergentes envolvendo diretamente as juventudes no contexto de uma realidade ditada por um mundo global, tecnológico e capitalista (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

A análise da legislação brasileira revela mudanças importantes no ensino médio nas últimas duas décadas em virtude da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais, apoiadas por pareceres e resoluções. Entretanto, foi a Medida Provisória nº 746/2016 o impulso da reforma estrutural originando a Lei nº 13.415/2017, que introduziu mudanças substanciais no currículo do ensino médio, com destaque para os itinerários formativos por meio de uma proposta de flexibilização curricular alinhada às necessidades do mercado de trabalho. A mobilidade curricular e o protagonismo juvenil são dois importantes aspectos da política educacional para o Novo Ensino Médio, considerada a principal proposta de incentivo à autonomia nessa etapa da educação básica (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

Para Schütz e Cossetin (2019), a reforma deflagrada pela Medida Provisória transformada em Lei, aconteceu em um cenário impulsionado por manifestações estudantis, ocupações de escolas e reivindicações de reformas longamente debatidas durante décadas. Em contrapartida, causou estranhamento pela urgência na qual foi implementada, em função da falta de diálogo e pelo fato de uma contrarreforma nunca ter sido aprovada por intermédio de medida provisória. Considerada um ato apressado que assumiu a função de alterar profundamente a organização do ensino médio em meio a um recesso legislativo, a Medida

Provisória gerou polêmicas e controvérsias mesmo ao ser convertida em lei (Silva, 2023).

Entidades legalmente constituídas se posicionaram contrariamente à reforma do ensino médio e apontaram que a Medida Provisória – MP teve como objetivo principal instituir uma Política de Fomento à implementação de Escolas de ensino médio em Tempo Integral e regulamentar o Fundeb. Na prática, acabou criando condições para o financiamento público de escolas privadas, ao não distinguir a natureza das instituições que receberiam recursos, promovendo, assim, uma nova relação entre o público e o privado na educação. A MP fragilizou o princípio do ensino médio como direito de todos e abriu caminho à mercantilização da escola pública com proposta de parcerias público-privadas. Além disso, a MP desconsiderou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, o Pacto Nacional pelo ensino médio e o Plano Nacional de Educação, o que indicou desconhecimento da realidade das escolas e dos estudantes, além de ameaçar a educação básica pública, gratuita e de qualidade social (Costa; Silva, 2019).

Neste sentido, Pacheco (2022) defende que as práticas integradas nessa rede devem se conectar em um movimento social com o intuito de expandir e aprimorar a oferta e a demanda social por uma educação inovadora e criativa no Brasil. Isso inclui garantir espaços para intercâmbios de experiências de forma mais sistemática e avançar na criação de indicadores de qualidade educacional, que servirão como base para diretrizes de políticas públicas, características essas não consolidadas na promulgação da Lei nº 13.415/2017 (Silva, 2023).

Neste cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio foram atualizadas pelo Parecer do CNE/CEB nº 3/2018 e pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018, em consonância com a Lei nº 13.415/2017. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC do ensino médio passou a indicar uma organização curricular pautada em competências e habilidades para a formação geral básica, articulada de forma indissociável aos itinerários formativos organizados em arranjos curriculares baseados na relevância do contexto local dos sistemas de ensino (Brasil, 2018).

Na BNCC pode ser encontrada a afirmação de que esta integração foi efetivada na alteração do modelo único curricular do ensino médio a partir da implementação de uma proposta diversificada e flexível, composto por uma:

> […] Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II –

> matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (Brasil, 2018, p. 470).

A substituição da tradicional organização curricular disciplinar por trajetórias formativas específicas, cujo foco foi preconizar cinco áreas do conhecimento e sem a obrigatoriedade das Ciências Sociais parece ter atendido perspectivas pragmáticas que têm a preparação para o mercado de trabalho como fim (Costa; Silva, 2019). Segundo os autores, mesmo sendo considerado inovador, flexível e pautado no protagonismo das juventudes, o novo modelo do ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram implementados de forma abrupta, sem considerar o Plano Nacional de Educação 2014–2024, nem os debates anteriores sobre as metas e políticas educacionais do país. Essas mudanças provocaram reação significativa, com protestos em defesa ao direito à educação não sujeita à mercantilização ou privatização.

A BNCC destaca a flexibilização curricular como resposta às necessidades emergentes de formação geral impostas pelo mundo do trabalho e "à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes, tem de estar comprometida com a educação integral dos/as estudantes e com a construção de seu projeto de vida" (Brasil, 2018, p. 466). Nessa direção, Schütz e Cossetin (2019) apontam que a proposta para o Novo Ensino Médio brasileiro anunciou mudanças na estrutura e organização dessa etapa do ensino, motivada pelo objetivo de torna-la mais atrativa, flexível e alinhada às necessidades do século XXI.

Conforme os estudos de Silva (2023), apesar de contemplar na legislação uma reestruturação inovadora, a implementação do Novo Ensino Médio enfrentou desafios como a necessidade de formação continuada dos professores, adaptação da infraestrutura escolar e a falta de unidade na oferta de itinerários formativos em todas as regiões do país. Além disso, seria essencial garantir que todos os estudantes tivessem acesso igualitário às oportunidades proporcionadas por essa nova estrutura, característica essa distante de ser atingida com a organização curricular proposta.

Ao considerar as desigualdades sociais e educacionais, assim como a diversidade presente entre os jovens, a ideia de currículos menos rígidos e mais flexíveis parece atender à necessidade especificamente ideológica. Para explorar tal suposta inovação, Silva; Krawczyk e Calçada (2023) analisaram as propostas curriculares desenvolvidas por 16 redes estaduais que cumpriram as diretrizes da lei, cujo resultado foi o seguinte:

Quadro 10 - Composição da parte diversificada do currículo por estado

Itinerário formativo; eletivas e projeto de vida	**Estado**
Estudo orientado	SP, PB, MT, SC, PE, AM, SP, PR
Tecnologia e Inovação	SP; PE
Cultura digital	SP; ES; DF; RS
Intervenção comunitária	MS
Investigação/iniciação científica	PE, RS
Práticas experimentais	MA
Tutorias	MA
Preparação pós-médio	MA, AC
Projetos de corresponsabilidade social e projetos empreendedores	MA
Língua estrangeira	SC, DF, AC
Mundo do trabalho	RS

Fonte: Silva, Krawczyk e Calçada (2023, p. 8)

A análise de Silva, Krawczyk e Calçada (2023) corrobora com os estudos de Silva (2023) no momento segundo o qual a nova estrutura curricular do ensino médio é identificada enquanto projeto formativo materializado distintamente em cada Estado, atravessado pela precarização das competências socioemocionais previstas às unidades flexíveis. Além destes fatores, prevalece a falta de unidade entre os Estados no que se refere às regulamentações da parte diversificada do currículo, conforme demonstra a organização dos itinerários no quadro 10 acima.

É nesta flexibilização que se ancora a organização do ensino médio na BNCC ao estruturá-lo em áreas do conhecimento sem excluir as ‘disciplinas’ e saberes construídos historicamente. Com efeito, incluir a ampliação da carga horária no intuito de minimizar os gargalos desta etapa educacional e garantir que os sistemas de ensino construam propostas pedagógicas flexíveis pautadas em suas realidades, além de preservar a autonomia dos estudantes no momento de escolha parece ser (em tese) uma estratégia interessante. Na concepção legislativa e ideológica das Diretrizes, a reforma educacional ampliou a carga horária e ofereceu aos estudantes a oportunidade de personalizar seu aprendizado por intermédio de itinerários formativos diversificados (Brasil, 2018).

Para o Ministério da Educação, as unidades curriculares flexíveis no Novo Ensino

Médio se referem a componentes que permitem aos jovens, maior autonomia e personalização nas jornadas educacionais. Por intermédio destes itinerários, das eletivas e componentes integradores, ocorre a flexibilização que os propicia toda oportunidade de escolher disciplinas de acordo com seus interesses, aptidões e objetivos educacionais. O que conceitualmente, permite a diversificação do currículo subsidiada em uma abordagem alinhada às necessidades individuais de aprendizagem de cada estudante (Brasil, 2018).

Todavia, Costa e Silva (2019) apontam que, ao contrário do que se esperava, a flexibilização curricular no Novo Ensino Médio não garantiu a autonomia estudantil de forma efetiva, ao invés disso, apresentou-se de forma antidemocrática, com limitações na prática. Conforme já discutido, a limitação nas opções de itinerários compromete a proposta de flexibilização. Além disso, a redução de componentes como os das Ciências Sociais transforma o currículo em um instrumento utilitarista, focado apenas na inserção no mercado de trabalho e notória negligência à formação cidadã, prevista na legislação educacional. A reforma ainda elimina a obrigatoriedade de disciplinas como sociologia, filosofia, artes e educação física, e permite que profissionais não licenciados exerçam o magistério.

Outro descompasso identificado por Silva (2023) está igualmente na extinção da obrigatoriedade de disciplinas atinentes à formação geral básica, associada à permissão de atuação na área da educação os supostos profissionais com notório saber. Associada à essa crítica, a possibilidade de os estudantes cursarem parte da carga horária à distância, além dos precedentes para que os itinerários de formação técnica e profissionalização possam ser ofertados pela rede privada.

Ao analisar modelos institucionais que adotaram a flexibilização curricular, Costa e Silva (2019) apontaram duras críticas à proposta, que vão desde o esvaziamento de sentido dos componentes curriculares à ausência de qualidade e retomada de perspectivas elitistas excludentes da formação humana com base em origens sociais. A fragmentação do Novo Ensino Médio em itinerários específicos fere o direito ao conhecimento da maioria dos jovens, assim como, aprofunda a dualidade e o *apartheid* social ao favorecer a mercantilização da educação pública.

Uma consulta à legislação demonstrou que houve profunda alteração nos tempos e espaços escolares quanto à organização curricular e à carga horária, o que é identificável na Lei nº 13.415/2017 quando determina:

> Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, passa a

> vigorar com as seguintes alterações:
> "Art. 24…….
> I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;
> § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

O Ministério da Educação – MEC afirma que a principal proposta do Novo Ensino Médio está centrada no aprofundamento do conhecimento nas áreas que os alunos têm mais aptidão e interesse. Com uma carga horária 25% maior em comparação ao modelo antigo, essa organização busca supostamente colocá-los como os principais responsáveis pela própria formação acadêmica (Brasil, 2024).

Outro detalhe destacado pelo MEC é que tanto as escolas públicas quanto privadas teriam o prazo de até 2022 para efetivar a ampliação da carga horária de 800 para 1000 horas anuais. Pelo menos em tese, a proposta visou a redução da evasão escolar a partir da iniciativa integrada ao compromisso de transformar a educação básica brasileira em um modelo à América Latina até o ano de 2030 (Brasil, 2019).

A alteração na carga horária é entendida por Silva (2023) como uma fragilidade da reforma similarmente com a redução de 2.400 horas para 1.800 horas na formação geral básica, reservando 1.200 horas destinadas tão somente aos itinerários formativos considerados como flexibilização. Supostamente, os estudantes poderiam escolher os itinerários, contudo, na realidade, não houve escolha, dada a complexidade que cada Estado encontrou em garantir a oferta destes componentes.

Nessa mesma linha de argumentação, Silva; Krawczyk e Calçada (2023) destacam que a determinação de um teto para os componentes da formação geral abriu caminhos para os Estados reduzirem tal espaço de formação em suas matrizes curriculares. Simultaneamente, os itinerários e percursos formativos foram hipervalorizados na concepção de flexibilização curricular enquanto princípios de autonomia.

Diante desses aspectos apontados, indagamos sobre como desenvolver a autonomia com estudantes que precisam trabalhar e se veem obrigados a cumprir carga horária a distância, de maneira precária pela própria condição de acesso à plataforma. Portanto, qual o sentido da escola pública às juventudes contemporâneas a partir dessa nova configuração do

ensino médio? O sistema educacional brasileiro possui estrutura para ofertar um ensino médio com carga horária ampliada em tempo integral igualmente em todos Estados?

Sem o intuito de responder aos questionamentos rapidamente ou incorrer em transformar uma pauta tão extensa em resposta simplista, os estudos seguem em sua dinâmica complexa e multifacetada, permeados por embates advindos de uma reforma que transfere recursos públicos para o privado e provoca altos índices de evasão no ensino médio em decorrência de problemas estruturais ainda não solucionados (Silva, 2023).

Estes fatores desencadeiam múltiplos desafios em um país composto por Estados com diversificadas manifestações culturais e distintas formas de oferta da educação, culminando no reconhecimento de que uma alteração efetivada sem a devida participação dos atores sociais, reforça as desigualdades de oportunidades, conforme assinalam os estudos de Costa e Silva (2019).

Exemplos delineneados por Silva; Krawczyk e Calçada (2023) demonstram denominações distintas para os percursos formativos em cada Estado brasileiro, com as seguintes variações, a saber: itinerários de aprofundamento - SP, MS, SC, AM, RS, PR, SC e PB; itinerário propedêutico – MA e MS; rotas de aprofundamento - AC e trilhas de aprendizagem/aprofundamento - MT, DF, GO, PE e PR. Além das diferentes designações, os itinerários formativos foram identificados ainda, de maneira integrada a outras áreas do conhecimento, o que se aplica ao estado de Minas Gerais, conforme quadro subsequente:

Quadro 11 - Itinerários formativos - IF integrados oferecidos por estado

Nenhum IF integrado	MS, DF
Possui 1 ou mais IF integrado	ES, PB, MT, SC, PE, AM, GO, SP
Possui IF integrado entre área de conhecimento e IF técnico-profissional	MG, AM

Fonte: Silva, Krawczyk e Calçada (2023, p. 10)

O quadro 8 demonstra a variação na composição dos cursos e das propostas para os itinerários formativos, sendo que em duas delas é feita menção a itinerários integradores referentes ao “aprofundamento e a formação técnica e profissional (MG, AM), mesmo tendo verificado indícios dessa possibilidade em outras propostas, ao constar a expressão itinerários integrados”, conforme Silva, Krawczyk e Calçada (2023, p. 10).

A proposta estabelece que os sistemas educativos devem assegurar que todas as escolas de ensino médio ofereçam pelo menos dois itinerários formativos, sendo a criação desses baseada em diretrizes nacionais definidas pelo Ministério da Educação em conjunto com os Estados, preconizando o desenvolvimento de programas que orientem os alunos em tal escolha acadêmica (Agência Senado, 2024).

A implementação do Novo Ensino Médio no Brasil tem mostrado algumas experiências em diversos contextos que evidenciam avanços na flexibilização curricular e na articulação entre o ensino e as realidades dos estudantes. No estado do Ceará, por exemplo, as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) têm se destacado por integrar o ensino médio à formação técnica. Pelo menos em tese, isso pode garantir que os alunos concluam o ciclo básico adquirindo habilidades técnicas à inserção no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, incentiva a continuidade dos estudos em níveis superiores. Souza e Oliveira (2021) salientam que essa abordagem contribuiu significativamente à redução da evasão escolar e para o aumento do engajamento dos jovens nas atividades escolares.

Outra experiência interessante foi observada no Programa de Ensino Integral (PEI) em Pernambuco, proposta essa na qual amplia a jornada escolar, promove a flexibilização curricular e oferece itinerários formativos diversificados. De acordo com Cavalcanti e Silva (2020), o PEI não apenas melhorou indicadores educacionais relativos às taxas de aprovação e desempenho acadêmico, mas possibilitou a formação ampliada ao valorizar tanto o desenvolvimento acadêmico quanto as competências socioemocionais. Essa abordagem integral tem sido citada como referência para outros Estados na implementação de políticas voltadas à formação humanística e técnica dos estudantes.

Esses exemplos indicam que, embora a implementação do NEM enfrente desafios, iniciativas bem estruturadas e adaptadas aos contextos regionais têm potencial para torna-lo mais inclusivo, atrativo e conectado às demandas contemporâneas. Experiências como as das EEEPs e do PEI reforçam que, com planejamento e suporte adequado, o NEM pode oferecer soluções viáveis para aproximar a educação da realidade dos jovens brasileiros.

Em contrapartida, apesar da existência de exemplos promissores do Novo Ensino Médio e de propostas que envolvem a flexibilização curricular, Silva (2023) destaca que um dos principais pontos de crítica a esta proposta educativa está pautada na implementação desses itinerários, especialmente nas escolas públicas. Outros pontos como a falta de estrutura e recursos, a fragmentação dos conteúdos e a oferta limitada de itinerários foram identificados

como obstáculos susceptíveis de ampliar as desigualdades entre as redes pública e privada no processo de implementação e execução curricular.

Os itinerários formativos integrados, em conformidade com a legislação educacional, geralmente se vinculam a áreas específicas do conhecimento, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que demanda a conexão com saberes afins para promover a interdisciplinaridade e a coerência curricular (Brasil, 2017). Nesse sentido, a formação acadêmica exigida para esses itinerários reforça o papel da licenciatura como primeiro critério para atuação nos componentes da formação geral. No entanto, os itinerários técnicos ou profissionalizantes, voltados ao desenvolvimento de habilidades práticas e específicas ao mercado de trabalho, criam um potencial descompasso entre a formação acadêmica e as exigências de formação docente devido à falta de especialistas (França; Constantino, 2023).

Além disso, Silva (2023) alerta que a falta de professores com formação especializada nos itinerários técnicos pode limitar a qualidade das práticas pedagógicas, visto que, sem uma base sólida de conhecimento específico, os docentes enfrentam dificuldades em contextualizar e aprofundar o conteúdo das disciplinas, afetando o desenvolvimento profissional e a aprendizagem dos alunos.

Autores como Nóvoa (2009) discutem a importância de uma formação docente específica, ao afirmar que a atuação em componentes para os quais o professor não possui habilitação adequada compromete a eficácia pedagógica e a construção de vínculos significativos entre conteúdo e prática. Tal argumento se alinha à ideia de que a qualificação insuficiente e a sobrecarga de trabalho, representada pela atuação em mais de uma escola, não apenas elevam os desafios da prática docente, como também implicam em limitações para o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, a implementação dos itinerários formativos sem a capacitação adequada dos docentes compromete a qualidade e a eficácia desse modelo curricular, conforme afirmam Oliveira e Araújo (2020).

Na escola investigada, os itinerários formativos seguem a lógica estrutural da matriz curricular da secretaria de estado de Minas Gerais, sendo que os componentes diversificados foram utilizados para a composição da carga horária de professores. Dentre os quais ressalta-se o ‘Projeto de Vida’, componente que de acordo com legislação vigente no Estado, exige formação em qualquer área do conhecimento, desde que seja licenciatura. Em nosso contexto, tal demanda foi assumida por professores de Educação Física, que declararam a angústia de

não terem um programa específico e dos alunos não valorizarem as aulas como um momento de escolha e protagonismo na sua formação.

A atuação de professores de Educação Física no componente Projeto de Vida pode ser interpretada como uma tentativa de preencher lacunas educacionais; no entanto, a falta de formação específica para tratar de temas como planejamento de vida e carreira acentua um descompasso entre as necessidades dos estudantes e o suporte oferecido pela escola. Segundo Freitas (2019), a ausência de preparação adequada e a sobrecarga gerada pela necessidade de atuar em múltiplas escolas impactam diretamente a capacidade de os professores proporcionarem uma experiência educativa significativa e alinhada com os objetivos do Novo Ensino Médio.

Os debates sobre a estrutura e a organização do Novo Ensino Médio se transformaram em uma extensa pauta, indicando o insucesso da reforma e as propostas de inovação não alteraram significativamente o trabalho escolar na prática. As áreas de conhecimento e as competências se tornaram os eixos principais da organização da atividade escolar na sala de aula, com o acréscimo de itinerários formativos utilizados, como visto, para compor a carga horária de docentes de outros componentes curriculares (Costa; Silva, 2019).

Todos estes fatores, conjuntamente, impulsionaram o movimento #revoganem. Em 2022, com o avanço da implementação da reforma do ensino médio, seus efeitos começaram a ser percebidos nas escolas. Desde 2017, diversos artigos científicos já criticavam o Novo Ensino Médio, mas com a prática, estudantes, professores e familiares passaram a vivenciar diretamente as mudanças, que antes eram apenas promessas do governo. Em junho de 2022, uma Carta Aberta foi divulgada com pedido de revogação da reforma e foram listados dez motivos circunscritos com o apoio de cerca de 250 entidades, incluindo os movimentos sociais, sindicatos de professores, movimentos estudantis e grupos de pesquisa (Corti, 2023).

No entender de Cássio e Goulart (2022), o discurso reformista promovido pela ideia de modernização e melhoria dos atributos educacionais não foi efetivado e a qualidade da escola realmente piorou em função da reforma educacional. Portanto, revogar a reforma do ensino médio passou a ser medida desejável, pois isso poderia promover uma situação melhor do que a atual, especialmente porque a maioria dos Estados da federação ainda não havia implementado o NEM de forma massiva nas redes de ensino.

Tanto os estudos de Cássio e Goulart (2022) e de Corti (2023), evidenciaram a profunda insatisfação da sociedade brasileira em relação ao Novo Ensino Médio, o que gerou

expectativas por medidas contra a reforma em 2023. A crítica dos estudantes com o Novo Ensino Médio cresceu nas redes sociais levando a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) apoiar publicamente a revogação em fevereiro de 2023 e a convocar um Ato Nacional para 15 de março de 2023. As manifestações ganharam destaque na mídia e trouxeram visibilidade à questão, além do abaixo-assinado endossado pelo Deputado Federal Glauber Braga (Psol), que alcançou 179.500 assinaturas em maio de 2023. Comitês estaduais em defesa da revogação do NEM foram formados por universidades públicas e sindicatos em Estados como Maranhão, Paraná, Rio Grande do Sul, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Alagoas e Bahia (Corti, 2023).

Com referência à legalidade dos atos segundo os quais culminaram na consulta pública, foi analisada a Portaria nº 399 de 08/03/2023 coordenada pelo Ministério da Educação que define:

> Art. 1º Instituir a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de ensino médio, com objetivo de abrir o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios para a tomada de decisão do Ministério da Educação - MEC acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio.

A participação popular foi considerada por Corti (2023) como um avanço alcançado por meio de audiências públicas, oficinas de trabalho, seminários e pesquisas nacionais envolvendo estudantes, professores e gestores acerca da implementação do NEM nos Estados. Contudo, na formulação de tal consulta, não se mencionou a possibilidade de revogação, mas sim de possíveis ajustes. Isso gerou mais dúvidas e controvérsias sobre a natureza dos encontros e suas reais intenções.

Nesta mesma linha de pesquisa, Cassio e Goulart (2022, p. 291) identificam que um modelo de ensino médio que aprofunda as desigualdades e as condições de escolarização de alunos/as que mais precisam deve ser questionada e revogada como possibilidade de minimizar os impactos sociais em curso no país e "recuperar um debate público e democrático construído a partir das comunidades escolares e movimentos de educação, com vistas à construção de um modelo de ensino médio público que beneficie quem mais precisa".

Na perspectiva de implementar novos rumos para a última etapa da educação básica brasileira com a revogação do Novo Ensino Médio, o que estava em discussão no Senado era o futuro de 8 milhões de jovens matriculados, em grande proporção, na escola pública,

conforme a figura 9.

Figura 9 - Número de matrículas no ensino médio - Censo escolar 2023

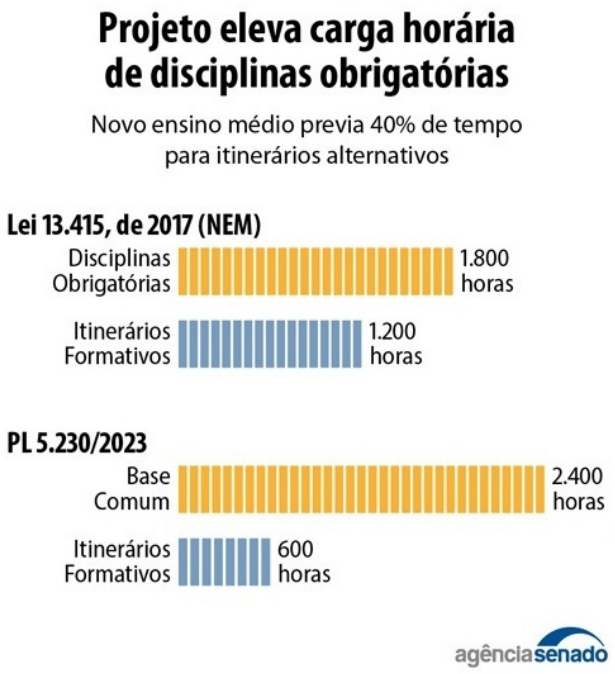


Fonte: Agência Senado (2024, s.p.)

Organizações ligadas à educação alertaram para o risco de um aumento maior das desigualdades entre estudantes das redes pública e privada, já que no novo modelo os matriculados nas escolas públicas frequentam itinerários de qualificação profissional oferecidos na maioria das vezes de maneira precária, pois muitas escolas carecem de infraestrutura adequada, conforme convergem as produções de Costa e Silva (2019); Silva, Krawczyk e Calçada (2023) e Cássio e Goulart (2022).

Em consulta ao Projeto de Lei 5.230 aprovado em março de 2023 pela Câmara dos Deputados, verificamos que o texto previa a formulação de novas diretrizes nacionais para o aprofundamento das áreas de conhecimento até o final de 2024, com todas as regras a serem aplicadas pelas escolas a partir de 2025. Ou seja, para os alunos que estiverem em curso na data de publicação da lei, haverá um período de transição às novas regras.

Figura 10 - Projeto de lei eleva carga horária de disciplinas obrigatórias no ensino médio



Fonte: Agência Senado (2024, s.p.)

Ante notórias transições legislativas, laçamos a seguinte preocupação: quais os interesses em atender às demandas emergentes dos jovens, ora com flexibilização curricular, ora com ampliação da base comum? Neste sentido, existe um consenso na literatura pesquisada e na BNCC de que as juventudes são diversas, visto compõem diferentes identidades culturais, sociais, étnicas, raciais e de gênero. Essa diversidade deve ser reconhecida e valorizada no ambiente escolar (Brasil, 2018), seja na oferta de um currículo mais flexível ou pautado na ampliação da base comum.

Todavia, mesmo diante de um projeto de lei baseado em novas reformulações, os itinerários formativos como unidades curriculares flexíveis permaneceram como ponto de maior crítica ao Novo Ensino Médio. A reforma de 2017 foi uma pauta amplamente debatida e necessária, mas diante da sanção impositiva, gerou controvérsias, dúvidas e inquietações sobre o ingresso, a permanência e a terminalidade da educação básica por parte das juventudes contemporâneas.

Os resultados da consulta pública à reestruturação da política nacional de ensino médio associada a ciclos de reuniões com entidades educacionais, webinários, oficinas de

trabalho, seminários, pesquisas com estudantes em âmbito nacional, professores e gestores resultaram na sanção da Lei nº 14.945/2024 cuja nova modificação é impressa:

> O presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou, na quarta-feira, 31 de julho, a Lei nº 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de ensino médio. A norma, que passa a valer em 2025, altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio.

Na avaliação do ministro Camilo Santana, prevalecem três principais avanços na nova Lei nº 14.945/2024, quais sejam: o aumento da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas, a promoção de matrículas em cursos técnicos e a regulamentação dos itinerários formativos, garantindo que as escolas ainda ofereçam opções flexíveis aos alunos sem fragmentar o currículo anterior (Brasil, 2024).

Uma consulta à Lei nº 14.945/2024 demonstra que ela revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017 referente à reforma anterior do ensino médio e altera aspectos importantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como o Artigo 35-A, que tratava de modalidades e diretrizes para a educação profissional e tecnológica. O objetivo fora atender às demandas reivindicadas em consulta pública, aprimorar a qualidade educacional e acolher às demandas contemporâneas dos estudantes.

Contudo, a reestruturação do Novo Ensino Médio gerou controvérsias e inquietações em alguns pontos. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) destacou que, embora a lei tenha trazido avanços ao ampliar a carga horária da formação geral básica e a regulamentar os itinerários formativos, os desafios persistem. Entre as principais críticas estão a manutenção da fragmentação entre a formação geral e os itinerários, a possibilidade de ensino a distância em alguns casos e a privatização do ensino técnico-profissional.

Além disso, há preocupações sobre o impacto da redução da carga horária em itinerários técnicos e os concernentes ao uso de experiências extraescolares para cumprir a carga horária escolar, o que pode incentivar o trabalho precoce entre jovens de baixa renda (CNTE, 2024). Seguem os principais pontos da nova Lei no quadro que segue:

Quadro 12 - Consolidado das diretrizes do Novo Ensino Médio - Lei 14.945/2024

Principais alterações introduzidas pela Lei nº 14.945/2024	**Descrição**
Aumento da Carga Horária da Formação Geral Básica (FGB)	A carga horária destinada à Formação Geral Básica foi ampliada de 1.800 para 2.400 horas ao longo dos três anos do ensino médio. Essa mudança visa garantir uma formação mais sólida e abrangente, que contemple disciplinas essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes
Reinclusão de Disciplinas Obrigatórias	A nova lei restabelece a obrigatoriedade de componentes curriculares como História, Biologia, Sociologia e Educação Física em todos os anos do ensino médio, no intuito de assegurar uma formação mais completa e diversificada.
Reestruturação dos Itinerários Formativos	Os itinerários formativos foram redefinidos para oferecer aprofundamento nas seguintes áreas do conhecimento: • Linguagens e suas tecnologias; • Matemática e suas tecnologias; • Ciências da Natureza e suas tecnologias; • Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; • Formação Técnica e Profissional. Cada escola deve ofertar, no mínimo, dois itinerários formativos, exceto aquelas que oferecem ensino técnico.
Alterações na Formação Técnica e Profissional	Para os estudantes que optarem pela formação técnica e profissional, a carga horária da Formação Geral Básica será de 2.100 horas e permite até 1.200 horas destinadas ao ensino técnico. Essa estrutura busca equilibrar a formação geral com a preparação específica para o mercado de trabalho.
Implementação Gradual	A lei estabelece que a implementação das novas diretrizes ocorrerá de forma escalonada, com início em 2025 para os estudantes da primeira série do ensino médio, se estende à segunda série em 2026 e à terceira série em 2027.
Língua estrangeira	Apenas o ensino da Língua Inglesa será obrigatório, mas os currículos poderão ofertar outros idiomas, de preferência, espanhol.

Fonte: Brasil (2024)

Por mais que ainda seja necessário analisar a aplicabilidade e funcionalidade prática da nova legislação, o aumento da carga horária de 1.800 para 2.400 horas para a Formação Geral Básica, por exemplo, não garante, por si só, a qualificação do ensino, conforme já

descrito por Pinto (2019) ao analisar o financiamento e a estrutura do sistema educacional brasileiro. Ele argumenta que o simples aumento do tempo de aula necessariamente não se traduz em melhoria na qualidade da educação, sobretudo, se não houver investimentos adequados em infraestrutura e formação docente.

Outro ponto central da Lei nº 14.945/2024 é a reinserção de disciplinas obrigatórias, como História, Biologia e Sociologia, em todos os anos do ensino médio. Embora essa medida pareça valorizar a formação integral, ao mesmo tempo abre arestas interpretativas já descritas por Silva (2023), no que tange às argumentações de que ela ignora a complexidade das culturas juvenis e as demandas por uma educação plural e flexível. Na esteira do debate, Dias e Barbosa (2021) salientam que a ampliação da carga horária da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), combinada com a redução dos itinerários formativos, gera desafios significativos à autonomia curricular e a diversificação das trajetórias escolares (Cavalcanti; Silva, 2020).

No contexto do Novo Ensino Médio, implementado pela Lei nº 14.945/2024, os itinerários formativos são organizados em áreas do conhecimento e visam oferecer uma educação mais flexível e conectada com os interesses e necessidades dos estudantes. Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, tais percursos são divididos em quatro áreas principais:

Quadro 13 - Matriz Curricular conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Áreas do conhecimento	**Proposta para itinerários**
Linguagens e suas Tecnologias	Engloba componentes que aprofundam o estudo da língua portuguesa, artes, educação física e línguas estrangeiras. Os itinerários formativos podem incluir temas como produção de texto, comunicação visual, teatro, música, debates e oratória.
Matemática e suas Tecnologias	Focado no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, com aplicações práticas da matemática. Itinerários podem envolver educação financeira, programação e lógica computacional, estatística aplicada e projetos interdisciplinares que usem matemática.
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Promove o entendimento científico ao incluir física, química e biologia, com foco em experimentação e pesquisa. Itinerários comuns incluem temas como sustentabilidade, biotecnologia, saúde, ciências ambientais e tecnologias aplicadas ao cotidiano.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Abrange história, geografia, sociologia e filosofia e busca desenvolver a consciência crítica e cidadã. Itinerários incluem estudos de direitos humanos, cultura, ética, cidadania, economia e política, com atividades que incentivam o protagonismo social.

Fonte: Brasil (2017)

Além dessas quatro áreas, o Novo Ensino Médio simultaneamente incentiva o Projeto de vida como componente curricular que apoia os estudantes a explorarem seus interesses e metas com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional. Em Minas Gerais, o estudo do catálogo de eletivas para o ano 2025, instituído a partir da Lei nº 14.945/2024, demonstra que o documento contém uma lista expansiva de itinerários para o ensino médio em diferentes áreas, como consta no quadro.

Quadro 14 - Proposta de itinerários formativos do Estado de Minas Gerais

Áreas do conhecimento	**Propostas de itinerários**
Linguagens e suas Tecnologias:	Dinâmicas do Debate e da Argumentação Esporte e Inclusão Leituras e Vivências em Língua Espanhola Práticas de Leitura e Escrita Teatro Cursos Livres 1MiO: Linguagens e suas Tecnologias
Matemática e suas Tecnologias:	Conexões Matemáticas Educação Financeira Educação Fiscal Laboratório de Matemática Raciocínio Lógico Cursos Livres 1MiO: Matemática e suas Tecnologias
Ciências da Natureza e suas Tecnologias:	Agricultura de Base Ecológica Astronomia Ciências Criativas Cinema e Meio Ambiente Tecnologia de Resíduos Sólidos Cursos Livres 1MiO: Ciências da Natureza e suas Tecnologias
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:	Cinema e Sociedade Cultura de Paz e Convivência Democrática Globalização, Tecnologia e Trabalho Playlist Musical: Identidades Culturais Brasileiras Saberes Não Eurocêntricos Cursos Livres 1MiO: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Eletivas específicas para Escolas Indígenas:	Cultura Digital, Mídias e suas Tecnologias Direito e Organização do Território do Povo Kiriri do Acre

	Literatura e Arte Indígena: Conta sua História, Jovem Pataxó! Multiculturalidade do Povo Kiriri do Acre O Espaço do Jovem Indígena e a Comunicação com o Outro Espaço Prática Artesanal Xucuru Kariri de Caldas Saúde Integral/Contexto Ambiental Sustentabilidade/Políticas Ambientais Vivência dos Saberes e Desafios Matemáticos
Eletivas específicas para Escolas Quilombolas:	Culinária Quilombola Cultura Afro e Quilombola: Afrobrasilidades Cultura e Arte Quilombola: Transformações Sociais Cultura Quilombola: A Marujada e Outras Manifestações Saúde da População Quilombola.

Fonte: Minas Gerais (2024)

Esses itinerários abrangem uma diversidade de temas cuja proposta visa promover um ensino abrangente e conectado com as realidades culturais e sociais dos estudantes, ao passo que "o Caderno de Eletivas 2025 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais reflete as transformações recentes na educação, introduzidas pela Política Nacional de ensino médio, instituída pela Lei nº 14.945/2024" (Minas, 2024, p. 5).

Finalmente, o processo escalonado de implementação das novas diretrizes, que ocorrerá de 2025 a 2027, representa um desafio adicional, especialmente às redes de ensino em contextos mais vulneráveis. A Lei convida a refletir se as mudanças anunciadas realmente atendem à diversidade dos contextos escolares e às necessidades das juventudes brasileiras, cenário esse passível de análise após um período de execução. Embora a proposta do ensino médio flexível e adaptado aos novos tempos seja, em tese, positiva, a ausência de recursos e a padronização curricular podem transformar a reforma em um exercício de continuidade das desigualdades, a serviço de interesses econômicos em detrimento do desenvolvimento pleno e a autonomia dos estudantes.

Reporta-se, ainda, a iniciativa do governo federal com o programa Pé-de-meia, instituído pela Lei nº 14.818 de 16 de janeiro de 2024, que implementou incentivo financeiro para jovens de baixa renda inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) permanecerem na escola. No entanto, a proposta deixou de vislumbrar nesse repasse as questões de equidade, prevalecendo a incoerência sobre a qual um estudante de ensino médio em tempo parcial recebe o mesmo valor do que outro em tempo integral.

A crítica à coerência na alocação de recursos e à capacidade de atender às múltiplas necessidades dos estudantes no contexto educacional é essencial para problematizar como as

políticas de financiamento operam como dispositivos que regulam práticas e subjetividades. Essas discussões devem ir além de noções normativas de equidade, pois elas exploram como os arranjos institucionais podem ser ressignificados para valorizar a pluralidade de experiências educacionais e ampliar as possibilidades de transformação nas relações escolares. Conforme argumenta Pinto (2019), a distribuição de recursos no Brasil carece de critérios sobre a heterogeneidade das demandas educacionais, o que muitas vezes perpetuam disparidades regionais e socioeconômicas. A necessidade de um financiamento educacional que considere as especificidades da carga horária e as condições sociais dos jovens torna-se, assim, imprescindível à distribuição equitativa dos incentivos e para o desenvolvimento de políticas que promovam a inclusão.

Outra inovação crucial trazida pela nova Lei se refere ao fortalecimento do Projeto de Vida, componente curricular que visa orientar o estudante na construção de sua trajetória acadêmica e profissional. A legislação enfatiza que os professores responsáveis por esse componente devem ser devidamente capacitados para lidar com questões de orientação educacional e profissional, podendo representar um avanço em relação à formação continuada dos docentes. Autores como Franco e Almeida (2023) destacam que a qualidade do ensino está diretamente ligada à formação docente, sendo a presença de profissionais qualificados no Projeto de Vida fundamental na garantia da qualidade e eficácia de tal componente, caso seja implementada dentro das propostas articuladas em princípios de dinamização.

É mister problematizar como essas políticas dialogam com as demandas contemporâneas, ao mesmo tempo em que podem ser ressignificadas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa abordagem permite um olhar que valoriza as pluralidades e subjetividades presentes na escola com a ampliação da compreensão das práticas institucionais enquanto espaços de inclusão e transformação.

Nesse sentido, autores como Dayrell (2007) destacam que a escola deve compreender as juventudes em sua pluralidade, com ações que respeitem suas identidades e territorialidades. Enquanto que Oliveira (2022) reforça a necessidade de um sistema educacional que vá além de mudanças legislativas formais, investindo em práticas pedagógicas com vistas a atender às complexidades culturais e sociais das juventudes. A transformação significativa demandada pela realidade educacional brasileira dependerá, portanto, da capacidade do sistema em lidar com a diversidade que caracteriza as juventudes ao implementar políticas públicas articuladas às culturas juvenis.

Diante de tal princípio, cabe questionar as premissas tradicionais da reforma educacional e investigar como essas iniciativas produzem realidades sociais específicas e operam em contextos que envolvem múltiplas camadas de poder, ideologia e controle cultural. No caso do NEM, a ênfase no protagonismo juvenil a partir dos itinerários formativos e a flexibilidade curricular, parece, em um nível superficial, promover uma visão democrática da educação. Contudo, é necessário desconstruir como essa reforma opera em diferentes contextos sociais ao revelar desigualdades estruturais que podem ser reproduzidas ou amplificadas pela própria política, conforme assinalado por Silva (2023).

A questão do protagonismo juvenil no contexto dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio tem sido objeto de análise crítica por diversos pesquisadores, tais como Bellenzier, Fávero e Tonieto (2024). Os autores discutem que a participação dos jovens na escolha dos itinerários formativos pode ser limitada por fatores socioeconômicos e a capacidade das escolas em ofertá-los e evidenciam ainda, cuja participação administrada compromete o protagonismo juvenil efetivo.

Além disso, Silva (2023) aborda o protagonismo juvenil nas políticas curriculares, ao questionar de que forma o discurso relativo à autonomia e a escolha pode mascarar limitações impostas por um sistema educacional operado sob as égides do mercado e da meritocracia. Esse estudo ressalta a necessidade de uma reflexão crítica sobre as condições reais de autonomia dos jovens no processo educativo, e ainda, a demanda em considerar as desigualdades estruturais que influenciam suas escolhas.

A política do Novo Ensino Médio é frequentemente apresentada na direção de preparar as juventudes para o mercado de trabalho, porém, críticos como Ball (2012) destacam que o discurso contextualizado em produção de seres empreendedores pode ser interpretado como adestramento às demandas do capitalismo neoliberal. A ênfase na formação de habilidades específicas e na empregabilidade reforça a instrumentalização do ensino ao alinhá-lo às lógicas de controle e regulação do neoliberalismo em uma das suas dimensões. Assim, o foco nos itinerários técnico-profissionais é entendido nesta perspectiva, como mera estratégia de mercantilização da educação em detrimento de uma formação plural.

Nessa perspectiva, o NEM pode ser visto menos como uma abertura à emancipação dos estudantes e mais estratégia de controle de suas trajetórias. Acerca do mote, Bourdieu (2007) argumenta que a escola, sob influência do capital econômico e cultural dominante, tende a reproduzir as desigualdades sociais ao direcionar os estudantes para funções

economicamente produtivas e, simultaneamente, limitar as oportunidades de uma educação crítica e transformadora. Essa lógica foi visível no modelo do NEM, na medida em que priorizou competências técnicas ao reduzir as possibilidades de uma formação voltada à cidadania plena e ao pensamento autônomo.

Portanto, o Novo Ensino Médio expõe as contradições entre o discurso de protagonismo e liberdade e as realidades estruturais que impõem limitações às escolas e aos alunos. Ele nos convida a pensar em como as políticas educacionais podem cooptar os jovens dentro de um arcabouço que reforça desigualdades e perpetua modelos econômicos e sociais excludentes, conforme defende Silva (2023).

O Novo Ensino Médio foi gradualmente estruturado para abordar o descompasso entre as demandas de conhecimento do mundo contemporâneo, as expectativas dos jovens estudantes e o modelo educacional vigente. Esse desalinhamento é evidenciado pelos baixos resultados em exames externos, como o PISA e o SAEB, além da falta de engajamento dos jovens no ambiente escolar (Pestana; Lima, 2019).

Essas alterações legais trazem reflexões acerca de como a cultura escolar se reorganiza frente a essas novas exigências, em especial, no que se refere aos espaços-tempos da escola e seus diálogos (ou não) com as culturas juvenis. Neste sentido, o próximo texto explora essas questões ao analisar como as transformações recentes do ensino médio influenciam as dinâmicas culturais e educacionais no interior do ambiente escolar.

5 CULTURA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: TEMPOS, ESPAÇOS E ENTRELACES (OU NÃO) COM AS CULTURAS JUVENIS

Este estudo investiga as inter-relações entre a cultura escolar e as culturas juvenis no contexto do Novo Ensino Médio por intermédio das novas configurações dos tempos e espaços escolares. O estudo parte da premissa de que a reformulação do ensino médio no Brasil provocou transformações significativas que afetaram a cultura escolar e as adaptações às manifestações culturais juvenis. O objetivo é compreender como as práticas e valores interagem, tensionam o ambiente escolar e geram novos entrelaçamentos entre a educação formal e as expressões culturais juvenis.

Parte do pressuposto da necessidade em se compreender como a cultura escolar se adapta, ou mesmo, incide e responde às manifestações culturais das juventudes, a partir de influências mútuas e instituintes. Apresenta ainda, estudos e reflexões que evidenciam a importância de uma educação formal sensível às demandas culturais dos jovens, capaz de dialogar com as suas experiências. Discute também, as possíveis consequências de uma cultura escolar descontextualizada, controladora e disciplinadora distante das realidades e interesses dos alunos, sobretudo, de que forma este fator pode impactar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos.

Uma das questões centrais da educação básica no cenário educacional contemporâneo está ancorada na discussão em torno da cultura escolar, dos jovens e dos sentidos do ensino médio. A dinâmica transformadora da sociedade, impulsionada pela tecnologia, diversidade cultural e todas as mudanças nas formas de comunicação, desafia constantemente a maneira de se compreender e praticar o ensino médio (Dayrell, 2007).

De um lado, tem-se o ordenamento institucional determinado por leis, diretrizes, currículos, regras, tempos e espaços preestabelecidos para garantir a autarquia da escola, de outro, as culturas juvenis se reafirmam, (re)existem e até mesmo se adaptam constantemente. Ao reconhecer que a cultura escolar é um componente inerente ao sistema educacional, pois reflete valores, tradições e práticas que permeiam as instituições de ensino, logo, compreende-se que essa cultura também não é estática, ou seja, atende as particularidades contextuais.

Ao mergulhar na complexidade da relação entre cultura escolar, ensino médio e a diversidade cultural juvenil que coexiste nas salas de aula, nos corredores e espaços da escola, é mister considerar que os jovens são, igualmente, sujeitos em outros cenários urbanos com

distintas associações e sociabilidades (Martins; Carrano, 2011). Essas associações se estruturam com base em princípios e idiossincrasias altamente particulares por meio de agrupamentos e manifestações pautadas em modos de vida dinâmicos, como tal, incluem um conjunto de códigos simbólicos e normas de conduta singulares. Cada estilo de vida possui características que o distingue dos outros em se tratando dos jovens, os quais acabam por se tornar marcas que vão do contexto social ao escolar, locais onde as manifestações são fomentadas por meio de "bens culturais (roqueiros, punks, metaleiros, *hip-hoppers*, capoeiristas e *nerds*), políticos (grêmios, partidos e/ou tendências políticas e outros), religiosos (evangélicos, carismáticos, umbandistas), de gênero (homossexuais, heterossexuais, transexuais, etc...), dentre outros" (Lima Filho, 2014, p. 108).

Dito isso, a prerrogativa da seção a seguir está baseada na problematização das estratégias de controle e administração dos jovens engalfinhadas à cultura escolar e sua interface ou descompasso com as dinâmicas culturais produzidas por eles conforme explicitado logo acima.

5.1 O tempo e o espaço como marcas históricas institucionalizadas na cultura escolar: o (não) lugar das culturas juvenis

Por mais que uma descrição sucessiva de acontecimentos se encontra distante da realidade vivenciada e sentida, com os seus cheiros, gostos, percepções alegrias e angústias, essa seção consiste em um registro reflexivo inicial das experiências, descobertas e aprendizados adquiridos ao longo da jornada na escola investigada.

Na chegada, muitos estudantes adentravam à escola de forma pontual e o toque do sinal estridente podia ser escutado mesmo após dois ou três quarteirões, posteriormente outros chegaram apressados sendo perceptível a rapidez com a qual correram à sala de aula. De igual modo, notamos a presença dos que chegaram após o horário e precisaram ligar para algum familiar ou responsável a fim de autorizar a entrada, pois o limite de atraso é de 15 minutos, conforme descreveu a auxiliar de serviços de educação básica – ASB na entrada do portão.

A observação realizada de uma rotina na instituição escolar revela como o controle do tempo é central à organização pedagógica e disciplinar, visto o toque do sinal marca o início das atividades e sincroniza as ações dos sujeitos escolares, como garantia da ordem institucional, característica essa denunciada por Dayrell (2014) como uma das principais

marcas da cultura escolar.

Para Libâneo (2012), a gestão do tempo e o cumprimento das normativas são elementos indispensáveis para o funcionamento eficiente da escola, que busca aliar organização pedagógica e corresponsabilidade familiar. A exigência de que estudantes atrasados contatem os responsáveis à autorização reflete a articulação entre família e escola como essencial à formação dos estudantes e o acompanhamento da rotina escolar. De outro modo, Foucault (2008) aponta que a regulação temporal e o disciplinamento dos corpos fazem parte de um sistema de poder que permeia as instituições, com condicionamento dos comportamentos e a geração de sujeitos normatizados. O tempo escolar, portanto, não se limita a uma organização pedagógica, mas funciona como um dispositivo de controle que integra a lógica disciplinar do cotidiano.

À medida que as juventudes escolares observadas se inseriam na escola, instauravam-se uma diversidade de comportamentos e interações, tendo em vista que muitos jovens chegavam em grupos, outros sozinhos escutando música, namorando ou trocando conversas animadas. Havia uma energia quase que palpável no ar, marcada por risadas, saudações e movimentação constante, fluxos dos seus próprios mundos. Outros, visivelmente mais tímidos, caminhavam em silêncio, à distância, antes de se juntarem a seus grupos de amigos. Foi notória a presença de familiares e responsáveis acompanhando os alunos mais novos, com despedidas rápidas e carinhosas na porta da escola. Alguns chegavam de carro, outros de transporte escolar, alguns de moto, bicicletas e a maioria era pedestre.

A diversidade de comportamentos observada na entrada da escola desvela a multiplicidade das formas de socialização das juventudes e a complexidade das interações nesse espaço, não apenas como um local de aprendizagem formal, mas enquanto favorecedor de encontros, como destaca Dayrell (2007). De acordo com o autor, a multiplicidade de comportamentos dos jovens traduz a pluralidade das condições socioeconômicas e a variedade de estilos de vida e formas de mobilidade dos envolvidos, o que compõe um quadro complexo e dinâmico da rotina escolar.

Alguns alunos usavam o uniforme da escola, enquanto muitos outros estavam de roupas comuns ou vestimentas do ano da sala. Neste momento, foi necessário deixar o papel de pesquisadora observadora e me aproximar de um dos estudantes para perguntar se o uniforme era obrigatório, ele respondeu: *"a escola exige, mas não gostamos e fazemos uniformes da própria turma, que a escola também não gosta, mas fazem mesmo assim"*

(Aluno K, 2024).

Neste sentido, Teixeira (2014) destaca que as normas escolares são constantemente contestadas pelos estudantes ao buscarem afirmar suas identidades individuais e coletivas, razão pela qual o relato acima é um exemplo claro dessa resistência e demonstra que a imposição das regras institucionais não é recebida sem contestação.

Nessa direção, a Auxiliar de Serviços de Educação Básica – ASB responsável pelo controle do portão foi indagada acerca do uniforme e informou que a rede estadual não fornece gratuitamente, então não pode cobrar dos alunos. Em contrapartida, a escola se reuniu com as famílias e o órgão colegiado e, em comum acordo, o uniforme passou a ser exigido após ser regulamentado no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógica da instituição, mas mesmo assim, grande parte dos jovens não respeitam as determinações. "*No início, fazíamos o aluno retornar para casa, mas alguns pais começaram a reclamar, e ameaçaram denunciar, pois muitos não entravam e ficavam na rua e retornavam para casa somente no horário de finalização da aula"* relatou a ASB (2024).

A narrativa da ASB indica como a implementação de normas pode ser complexa, especialmente ao envolver decisões coletivas que tentam equilibrar a autoridade escolar e a realidade socioeconômica das famílias. Dayrell (2007) enfatiza que a escola é um espaço de constante negociação entre jovens, famílias e gestores, sendo que as situações de conflito cotidiano ilustram as dificuldades na aplicação das supostas regras. A decisão da escola de flexibilizar a obrigatoriedade do uniforme após a reação das famílias reflete a necessidade de reajustar as normas escolares à diversidade social e às condições econômicas dos estudantes, ou mesmo, suas próprias culturas.

Foi evidente ainda perceber a multiplicidade de acessórios e estilos pessoais dos alunos, envolvendo o uso de mochilas coloridas, sapatos 'diferentes', sandálias abertas, penteados diversos, cabelos coloridos, *piercings*, bonés, dentre outros adereços, que reportam a tentativa de expressão individual dentro do coletivo. Conforme Hall (2014), a identidade é uma construção dinâmica e multifacetada diante de contextos sociais e culturais específicos, por isso, a diversidade de estilos entre os estudantes indica a busca por individualidade e afirmação em um ambiente onde as normas e regras uniformizam as aparências.

Ao adentrar na escola, logo na descida de uma pequena rampa, foi perceptível que o ambiente estava organizado e supervisionado por professores e alunos para o momento de acolhimento. De acordo com a supervisora, isso acontece todos os dias como parte das

exigências do programa da secretaria de estado de educação de Minas Gerais para o ensino médio em tempo integral, sendo os alunos presentes intitulados de ‘jovens protagonistas’. Eles atuam em rodízio todos os dias, tanto no acolhimento e no recreio quanto no horário de almoço. Esse acolhimento, além de contribuir para fortalecer os vínculos entre os jovens com a escola, facilita o fluxo e assegura a ordem, segundo relatou uma professora.

Apesar de a escola não ter placas de sinalização da entrada, alguns estudantes se direcionavam para os bancos de descanso, outros sentavam no refeitório para tomar café da manhã ou seguiam diretamente às respectivas salas de aulas. Assim, a dinâmica da entrada se efetivava com o ingresso de todos no ambiente escolar de maneira segura, até que o portão era fechado. Além disso, muitos jovens aproveitavam os minutos antes do início das aulas para revisarem os conteúdos dos componentes curriculares, organizarem seus materiais ou simplesmente se socializarem. Esse momento pareceu ser crucial à formação de laços sociais e preparação para o dia escolar que se iniciava, contudo, para o vice-diretor e supervisoras que monitoram o pátio, essas atitudes são prejudiciais à dinâmica escolar. Em virtude de muitos deles se esconderem para não entrar à sala de aula, ficando no banheiro, indo à quadra de esportes ou ao anfiteatro.

Como observa Tardif (2002), essas interações contribuem para o fortalecimento dos vínculos entre os alunos ao proporcionar um espaço à troca de experiências e a consolidação de amizades. Enquanto a dinâmica de resistência à entrada na sala de aula, como sugere Bhabha (2013), pode ser um indicativo de desinteresse ou transgressão ao ambiente escolar, o que demanda uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas educativas e a gestão do tempo, a fim de promover uma dinâmica que favoreça tanto a socialização quanto a aprendizagem.

Em resumo, a entrada da escola se mostrou um microcosmo da vida estudantil, que possibilitou a reflexão tanto da diversidade e da dinâmica social dos jovens quanto da organização e do cuidado proporcionado pela instituição. Essa observação ofereceu uma perspectiva interessante dos deslocamentos e interações iniciais no ambiente escolar, fundamentais às análises que serão abordadas na pesquisa concernentes às territorialidades, identidades, manifestações culturais juvenis e cultura escolar.

Um aspecto importante foi analisar a interação da escola com o bairro, já que a instituição é vista como um elemento integrador da comunidade, não existindo tensões com os moradores e nem com o comércio local. Logo na entrada da escola tem um trailer particular

para venda de guloseimas e petiscos, local onde alguns alunos passam para comprar chicletes, doces, salgados antes de entrar à instituição. Conforme apontado por Bourdieu (2000), as instituições educacionais não operam isoladamente, porém, como parte de uma rede mais ampla de relações sociais que instituem a vida comunitária. Tal integração de compra na entrada da escola pode ser interpretada como uma prática que fortalece laços sociais e promove a cultura de pertencimento, conforme discute Bhabha (2013) ao abordar a importância da troca e da negociação cultural em contextos locais.

Para compreender as culturas juvenis é necessário adentrar suas vivências cotidianas e participar das interações que integram suas experiências, como assinala Magnani (2002). Para tanto, é imprescindível a aproximação sociológica e etnográfica, pois uma análise distante ou externa não capta plenamente o papel dos atores sociais na dinâmica educativa e urbana. Essa perspectiva ultrapassa a observação superficial e evita reforçar estereótipos que são comumente naturalizados pelo senso-comum e por discursos normativos sobre a periferia, os jovens e o contexto escolar. Nesse sentido, torna-se essencial adotar um olhar analítico que questione as abstrações e possa ir além das simples descrições, na incansável busca por problematizar as representações estabelecidas.

A escola, além de seu papel formal, transforma-se em um reflexo da cidade, absorvendo as dinâmicas que ocorrem no entorno urbano, de tal modo que as práticas juvenis observadas mostram que os jovens pesquisados, pouco utilizam esses espaços de forma criativa ou subversiva. Eles apresentam características distintas, mas sem grande apropriação dos espaços às suas manifestações culturais, apenas prevalecem comportamentos transgressores de alguns, como mencionado anteriormente, e a criação de determinadas redes de sociabilidade por parte de outros.

Para Dayrell (2014), o processo educativo deve estar alinhado com as realidades e as expectativas dos estudantes, que frequentemente se sentem distantes das tradições e práticas culturais predominantes em seu entorno. Essa falta de identificação resulta no desinteresse pelos espaços que, em teoria, deveriam ser integradores. Os estudos do autor contribuem com a análise de que a cultura contemporânea das juventudes, marcada por novas formas de expressão e referências, muitas vezes causam estranhamento às tradições escolarizadas e locais. Essa desconexão deve ser pensada em consonância para que desperte nos jovens o desejo de conhecer e reconhecer a cultura local e seus aspectos associados à cultura global.

Bourdieu (2007) defende a cultura como um sistema de significados, práticas e

símbolos que são transmitidos e legitimados por instituições, especialmente o sistema educacional cuja característica é refletir sobre as relações de poder na sociedade. Argumenta em seus estudos que a cultura não é neutra, mas um campo de luta simbólica na qual determinados grupos conseguem impor sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, reproduzir desigualdades sociais.

Essa noção de cultura embasa o estudo, pois de acordo com Teixeira (2010), a cultura escolar institucionalizada pelas forças motrizes legislativas e impulsionadas pelos ideais sociais e políticos, foi gradativamente regulamentada com as normativas, resoluções, pareceres, memorandos, diretrizes educativas, currículos, regimentos e demais dispositivos que fazem parte da organização formal das instituições escolares. Ela foi construída historicamente como herança que demarcou o tempo na escola e seus espaços, ou seja, o tempo de ingresso, escolarização, aprendizagem, intervalo, de aulas, da fila, dentre tantas outras agências de controle. Como a padronização do tempo não se apresenta uniforme e nem linear no meio social, tal estrutura interfere diretamente no meio escolar, dado que os sujeitos aprenderam a entendê-lo "sem perceber os seus condicionantes e o processo sócio histórico e cultural de sua construção" (Parente, 2010, p. 136).

Apesar do papel da escola como reprodutora de normas e desigualdades sociais, essa análise pode ser ampliada ao considerar que ela é um espaço com essas características, mas, simultaneamente, de negociação e contestação (Bourdieu, 2007). Por isso, os dispositivos escolares produzem igualmente resistências e subjetivações, uma vez que os jovens não se limitam a internalizar as normas, mas as ressignificam em suas práticas cotidianas e revelam a multiplicidade de experiências no espaço-tempo educativo.

Ao descrever a escola como um espaço sociocultural com tempos institucionalmente compostos por normativas e regras, Dayrell (2001) lança olhares sobre a dinâmica da rotina diária de diversos grupos, com inclusão de homens, mulheres, trabalhadores, negros, brancos, adultos, adolescentes, alunos e professores. Isso implica reconhecer o papel dos indivíduos na formação social da escola enquanto instituição e compreender que a vida escolar é instituída por complexas relações sociais, incluindo alianças, conflitos, normas, estratégias de transgressão e acordo. Esse processo contínuo de apropriação dos espaços, normas, práticas e saberes é resultado da interação entre os jovens e a instituição, de forma intrinsecamente heterogênea no tempo e no espaço da escola.

Nesta perspectiva teórica, o tempo é identificado por meio da cultura instituída pela

sociedade capitalista cuja construção humana susceptível de transformações é adotado como símbolo ou instrumento de medida por grupos sociais. Tanto no meio social quanto no escolar, este mesmo tempo foi aos poucos sendo padronizado conforme um elemento simbólico regulador que influência na percepção individual e coletiva dos eventos físicos, pessoais e coletivos, conforme convergem os estudos de Dayrell (2001), Parente (2010) e Thiesen (2011).

Nessa direção, Thiesen (2011) afirma que a escola é parte integrante de uma sociedade complexa, motivo pelo qual foi atingida com a sincronização e a mensuração do tempo em todas as suas associações hierárquicas relativas às dimensões espaço escolarizado. A lógica do tempo e do espaço escolar foi incorporada e legitimada sobre influências da racionalidade do conhecimento científico que realizou recortes e promoveu a fragmentação do saber na forma de disciplinas escolares.

São distintas tais medidas à cultura escolar e a cultura da escola no que se refere à existência de mecanismos adaptativos e enfrentamentos atinentes à estrutura de dominação presente na instituição. O que, por sua vez, carrega marcas da crítica social e de experimentações cotidianas cuja dinâmica afeta as subjetividades dos sujeitos por meio da cultura acadêmica presente nos currículos (Silva, 2006).

Destarte, Silva (2006) preconiza ser evidente as bases de confronto e conflito decorrentes das determinações externas institucionalizadas no contexto educacional que se refletem nas múltiplas práticas educativas. Razão pela qual a cultura escolar não pode ser vista apenas de forma singular e própria de uma respectiva escola, haja vista a influência de aspectos sociais incidindo sobre ela.

O tempo escolar é assim composto por um ambiente dinâmico cujas interações sociais e culturais ocorrem continuamente, motivo pelo qual Dayrell (2001) enfatiza que a escola é formada em meio a determinada rede complexa de relações entre diversos atores, envolvendo alunos, professores, gestores e funcionários que, por intermédio de suas práticas cotidianas, constroem significados, normas e identidades.

Para Arroyo (2014), as simbologias sociais presentes nos tempos escolares são múltiplas, partindo da educação infantil com as flexibilizações e chegando até o ensino médio com representações mais rigorosas, pois essa etapa “carrega a representação de um nível escolar rígido em função de seu papel de preparar para o ensino superior para o vestibular-ENEM, para o trabalho” (Arroyo, 2014, p. 68).

Assim como em todas as etapas, modalidades e níveis que compõem o sistema educacional, Moll e Garcia (2014) afirmam que o ensino médio enquanto última etapa da educação básica, possui uma organização espaço-temporal estabelecida historicamente que estrutura o seu funcionamento. De igual modo, Krawczyk (2011) acrescenta que estes fatores refletem a importância política e social atribuída a esse segmento, tendo em vista a convivência diária de grande parte dos jovens com o desafio da desigualdade educacional existente. De outra maneira, há uma demanda crescente relativa à escolarização vinculada às demandas do mercado de trabalho, fato que impulsiona da necessidade formativa estendida até o ensino médio.

Em tal perspectiva teórica, Luck (2017) aponta que as normas institucionalizadas se aproximam e compõem parte das propostas encetadas na realidade escolar, em virtude do clima institucional e da cultura organizacional impressa no currículo e nas propostas pedagógicas, mecanismos esses produtores das identidades juvenis. Por isso, a cultura escolar, permeada pelo currículo e pela proposta pedagógica, assume o compromisso de promover a integração entre o arcabouço legislativo e o universo subjetivo dos agentes educativos que frequentam àquele território. Como as juventudes cultivam a necessidade de imprimir no meio escolar as suas marcas identitárias, ocorre um entrelaçamento tenso ou ajustado que nem sempre é concebido ou valorizado (Silva, 2006).

De acordo com Lima Filho (2014), a forma pela qual os jovens se movimentam e se articulam pode ser interpretada a partir das respectivas participações sociais, nas localizações regionais onde estão inseridos, na necessidade de manter e defender os valores construídos em seus estilos de vida, o que atravessa inegavelmente os tempos e espaços escolares. A escola se transforma, assim, em um ambiente ou contexto interpretado e vivido de maneira pessoal e única pelos indivíduos que a ocupam. Isso implica, portanto, em reconhecer que espaço não é apenas um local físico, mas um território constituído pelas percepções, emoções, experiências e interações subjetivas das juventudes. A subjetividade dos sujeitos influencia a maneira pela qual o espaço é entendido e vivenciado, o que o torna uma construção social e emocional, além de física (Bourdieu, 2011).

Ao pensar nessas relações entrelaçadas no tempo e no espaço escolar, Leão e Carmo (2021) sublinham que:

> É preciso, primeiro, considerar que a escola possui estruturas e formas de organização do tempo e do espaço que seguem uma determinada lógica. Mesmo com as transformações sociais que presenciou ao longo da sua

> história, a escola, de modo geral, manteve uma forma de organizar tempos, espaços, métodos e currículos que não se alteraram muito (p. 19).

Essa mesma escola pode ser considerada como um não-lugar das manifestações dos jovens, na medida em que inviabiliza integrar o ambiente às culturas jovens na execução de projetos. Enquanto eles carregam experiências, anseios e expectativas, o cotidiano da sala de aula e da escola desconsidera a totalidade das dimensões humanas, por meio dos tempos e espaços estabelecidos no currículo de forma estática, muitas vezes incontestáveis, rígidos e inflexíveis (Silva, 2011).

Quanto às relações das juventudes com a escola, Dayrell (2001; 2007) identifica a prerrogativa de que houve alterações históricas em relação aos direitos dos jovens, tendo em vista a obrigatoriedade em frequentar o ambiente escolar. O autor ressalta que a heterogeneidade das culturas juvenis, cotidianamente, é confrontada por meio da homogeneização dos ritos, das propostas e das estratégias impregnadas na escola. Nesse universo, as experiências de resistência vivenciadas pelos jovens influenciam diretamente na constituição deles "como indivíduos concretos que possuem expressões de gênero, raça, lugar e papéis sociais, fugindo ou se ajustando a escalas de valores, padrões de normalidade e sociabilidade" (Dayrell, 2001, p. 4).

Neste sentido, Magnani (2005) revela as relações conflituosas presentes nas vivências de jovens, intermediados pela composição dos 'circuitos urbanos', grupos nos quais se relacionam intensamente com a cidade e seus espaços, incluindo o território da escola. Simultaneamente, imprimem sentido aos seus atos quando demarcam e constroem suas identidades, nem sempre consideradas na proposta institucional (Dayrell; Carrano, 2014). Na esteira do debate, Leão e Carmo (2021) reconhecem que a cultura escolar assumiu a função de 'fabricar' jovens passivos, por efeito, com dificuldades em assumir posicionamentos mais críticos diante da realidade estabelecida, podendo resultar no abandono, no desrespeito às regras e não aceitação das normas impostas pela instituição.

Nessa perspectiva, refletir e criar processos educativos a partir do ângulo dos acontecimentos, implica desmontar a lógica da educação representacional moderna. Isso significa renunciar ao objetivo de formar um sujeito, uma consciência ou um indivíduo e investir na produção de singularidades. Logo, Magnani (2005) argumenta que as juventudes são partes integrantes de "um amplo conjunto de recortes com as mais diferentes preocupações – lazer, sociabilidade, posturas afirmativas, religiosidade, ação política,

transgressão, gostos musicais" (p. 174), motivo pelo qual denuncia toda e qualquer forma de reduzir a diversidade incrivelmente presente na paisagem urbana a um determinado comportamento padrão 'ditado' pelo meio social.

Uma escola das diversidades, multiplicidades e livre de comportamentos padronizados ou normatizados, segundo Magnani (2005), considera as diferentes formas de ser jovem na contemporaneidade, uma vez que eles compõem grupos caracterizados por distintos circuitos ao ocuparem espaços diversos como as baladas *black*, rodas de samba, saída das raves, forró universitário, dentre outros. A complexidade das práticas culturais culmina na maneira com a qual os jovens usam e se apropriam do espaço da cidade, sobretudo, como "utilizam seus equipamentos, de acordo com normas e valores que fundamentam escolhas muito precisas" (Magnani, 2005, p. 198).

Entender estes circuitos de jovens imersos nas territorialidades da cidade é conceber que as culturas juvenis expressam identidades construídas na dinâmica social entre o espaço e a sua ocupação, considerando que eles também frequentam o ambiente escolar e levam consigo as marcas de tais vivências. Nesse sentido, Dayrell (2007) afirma que os jovens reinventam e atribuem sentidos aos espaços para expressarem suas culturas, especialmente àqueles das camadas populares.

O autor argumenta que essas transformações sociais, culturais e econômicas impactam diretamente os processos de socialização dos jovens, influenciando as práticas sociais e o universo simbólico produzido nas mencionadas interações. Embora a instituição educativa tenha se tornado menos desigual, ela ainda perpetua injustiças ao produzir a cultura escolar disciplinadora e normatizadora cujo o controle do tempo e espaço é fundamental. Mesmo assim, por mais que as escolas carregam marcas históricas institucionalizadas, propostas curriculares elaboradas em consonância e diálogo com as culturas juvenis pode ser uma via para que singularidades e subjetividades possam prevalecer.

Dayrell (2007; 2014) concebe a escola como um ambiente intrinsecamente sociocultural, susceptível na promoção da convivência e do encontro entre as múltiplas dimensões da diversidade juvenil. Esse entendimento evidencia o papel da instituição educativa como um território simbólico no qual se articulam relações e significados em torno das diferenças culturais. É neste contexto que o currículo, como argumenta Silva (2010), ultrapassa a função meramente instrumental para se tornar um mecanismo ativo de produção de significados e de disputas simbólicas.

Silva (2010) reforça que o currículo, longe de ser um conjunto de disciplinas estagnadas no tempo, representa um campo político e cultural dinâmico no qual se forjam identidades e se consolidam relações de poder. Reconhecer o currículo como uma construção culturalmente situada, permite observar como ele reflete as condições históricas e sociais ao forjar as experiências juvenis no espaço escolar. Assim, o currículo se torna, neste estudo, uma arena em que as tradições escolares podem se sobrepor e se confrontar com as culturas juvenis. Ao mesmo tempo, reconhece conhecimentos produzidos somente por grupos sociais específicos sujeito às contingências de cada época.

O currículo enquanto demarcador de tempo e espaço escolar é concebido por Silva (2010) como um mecanismo de produção e disputa de significados, em que se constroem identidades. Ao ser considerado uma arena política e cultural, é influenciado por relações de poder e dinâmicas sociais, serve tanto para a reprodução de estruturas sociais quanto à promoção de transformações.

A escola opera a partir de dispositivos de poder que regulam discursos e práticas sociais e o currículo se apresenta, assim, como um agenciador dos sujeitos na negociação e subversão dessas forças. Não existe uma abordagem livre de poder, mas "o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, etnia, no gênero e na sexualidade" (Silva, 2011, p. 149).

Ainda de acordo com Silva (2011), todo conhecimento depende de uma relação de poder, motivo que justifica novos olhares e concepções a respeito do currículo como lugar, espaço, território. "O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade" (Silva, 2011, p. 150).

Assim, o currículo é produzido no cerne da cultura escolar, com reproduções que às vezes modificando-a, que reflete e perpetua relações de poder desiguais e ideologias dominantes (Silva, 2011). Neste sentido, questiona-se: como integrar a cultura, o tempo e o espaço destinado ao Novo Ensino Médio à diversidade cultural inerente às juventudes?

A resposta sugeri como saída desse imbróglio a propositura de um currículo dialogado, no entanto, dada a complexidade na qual a se entrelaçam a cultura escolar e as culturas juvenis, qualquer explicação rápida é no mínimo simplista. Por essa razão, a questão que se impõe vai além de como a cultura escolar se adapta ou interage com as culturas juvenis, pois é necessário questionar como a escola, enquanto espaço normalizador, contribui

com a formação e a valorização das identidades juvenis, conforme Bourdieu (2007) e Thiesen (2011). Tal movimento conduz à próxima discussão, seção na qual serão exploradas as interseções e divergências entre a cultura escolar e as juventudes, bem como, as práticas de discriminação, dominação e inclusão. Busca-se, portanto, desvelar as relações de poder e os dispositivos que constituem a experiência escolar, mantendo-nos atentos às contradições que permeiam o espaço educacional e às formas como a juventude ressignifica esses espaços.

Ao aprofundar as reflexões será possível examinar em que medida as práticas e normas, muitas vezes de forma implícita, criam hierarquias culturais e posicionam as juventudes em espaços dicotômicos de inclusão ou exclusão. Mais ainda, tentaremos explicitar como as juventudes em suas diversidades instituem as suas próprias regras, ressignificam os espaços educativos revelando a complexidade do poder, da construção da identidade e resistência naquele contexto.

5.2 Cultura escolar e juventudes: resistência, discriminação e inclusão

Permeados por indagações quanto às percepções dos jovens sobre como a cultura escolar se manifesta nos tempos e espaços do Novo Ensino Médio e de que forma se conecta ou não com seus interesses, os participantes de todas as etapas da nossa pesquisa demonstraram posicionamento crítico frente a essa dinâmica:

> *A cultura escolar se manifesta de forma padronizada no ensino médio, quando o assunto são regras e noções básicas de convivência harmônica. Porém, pode- se perceber uma divergência quando se trata do que é esperado pelos jovens. Ao pensarmos nas culturas juvenis nos vêm à cabeça o perfil psicológico comum entre os mesmos, já que essa fase da vida é marcada principalmente pela rebeldia e desejo por liberdade no geral [...] (aluna B, 2024).*

A estudante acima observa que a cultura escolar no Novo Ensino Médio se manifesta de forma padronizada em relação às regras e normas de convivência, aspecto analisado a partir das estratégias de controle social e disciplinamento. A escola, portanto, é um espaço-tempo onde as normas e regras funcionam por meio de mecanismos de poder e controle, cujo objetivo é produzir sujeitos disciplinados para comportamentos socialmente aceitos (Ferreti, 2016). Assim, o Novo Ensino Médio, ao instituir essas normas, visa uma forma de aprendizagem à formação de sujeitos disciplinados e adaptados ao convívio harmônico, que se

adequam ao modelo social esperado e ao plano legislativo vigente, conforme expostos anteriormente por Castro e Leite (2006), Ferreti (2016), Saviani (2017), dentre outros.

Todavia, a narrativa da jovem sinaliza igualmente quando a padronização da cultura escolar entra em conflito com o que é esperado pelas juventudes, ressaltando aspectos psicológicos naturalizados à adolescência, tais como a rebeldia e o desejo de liberdade. Esse contraste pode ser interpretado à luz da teoria insigne de Erikson (1976) sobre o desenvolvimento psicossocial, no qual destacou que o jovem passa por uma fase de crise de identidade. Em contrapartida, Matteson (1972) considera esses conflitos não serem decorrentes de uma crise, mas um confronto pela afirmação e pertencimento que impulsiona o teste por limites, muitas vezes, por meio de resistência às normas impostas. A procura pela liberdade e autonomia é, portanto, resposta ao disciplinamento escolar em virtude de nem sempre se alinharem as expectativas e aspirações do outro (Silva, 2023).

Com efeito, teóricos como Julia (2001, p. 22) argumentam que "a cultura escolar desemboca no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências". Nessa perspectiva, as culturas juvenis representam formas de resistência em razão de criar modos de expressão cujo intuito é confrontar e escapar das normas estabelecidas. Ao invés de considerar essa resistência como transgressão, a abordagem de Dayrell sugere repensar e transformar o ambiente escolar, com a possibilidade de que a escola reconheça e valorize as identidades juvenis sem padronizá-las.

O desejo de liberdade e 'desobediência' juvenil frente à padronização escolar permite refletir sobre o papel da escola em acolher e reconhecer a diversidade cultural e identitária dos estudantes. Logo, estima-se que o desenvolvimento da rede de sociabilidades escape da homogeneização e potencialize as especificidades e potencialidades das juventudes (Candau, 2020).

Acerca do mote, a narrativa de outro jovem exprime que a cultura escolar merece ser criticada no que tange às práticas cotidianas da escola e a forma com a qual organiza as experiências dos envolvidos. Ele percebe que a cultura escolar permeia todos os espaços da instituição, desde o portão de entrada até as normas da sala de aula, o que evidencia a natureza onipresente das regras e a tentativa de convencimento daquilo socialmente aceitável no contexto educacional:

Percebo que a cultura escolar se manifesta em todos os ambientes da

> *escola, desde a entrada no portão, às normas da sala de aula, aos horários e conteúdos que aprendemos nas disciplinas, tudo é cultura, mas não vejo grande conexão com as culturas juvenis. Existem tentativas e excelentes projetos, mas na maioria das vezes, ficamos sentados ouvindo palestras e vendo apresentações, sem muito envolvimento. Não sinto que temos tempo e nem espaço para mostrar as nossas culturas (aluno M, 2024).*

Essa percepção está alinhada a tentativa de disciplinamento dos corpos e das mentes na escola, ou seja, sobre como a organização do espaço, do tempo e das interações se ramifica em múltiplas práticas que devem ser seguidas incontestavelmente. Entretanto, o jovem aponta a desconexão entre a cultura escolar institucionalizada e as culturas juvenis, ao observar que, apesar de existirem projetos visando promover essa conexão, tais momentos são limitados e pouco participativos ao lhes proporem apenas assistir palestras e apresentações. A declaração remete à crítica de uma educação mais tradicional e normativa, tornando os jovens receptores passivos de informações ou conteúdos. Enquanto a proposta deveria estar centrada no protagonismo juvenil como eixo do processo de aprendizagem, o estudante é reduzido a um espectador, o que limita seu envolvimento e o sentido de pertencimento à escola (Silva; Santos; Silva, 2023).

É possível argumentar que a cultura escolar, ao manter um caráter prescritivo e disciplinar, acaba por marginalizar as expressões culturais dos seus agentes, relegando as práticas a momentos específicos e controlados. Dayrell (2007; 2014) defende a escola enquanto um espaço de democracia cultural cuja função é favorecer o encontro das diferentes formas de conhecimento que deveriam ser valorizadas e integradas ao currículo escolar. No entanto, o depoimento do entrevistado desnuda as tentativas de incluir as culturas juvenis na escola, pois frequentemente carecem de abertura ao diálogo e protagonismo dos estudantes para expressarem suas próprias identidades e valores.

Essa crítica sugere que a escola, ao impor uma estrutura rígida e encetar pedagogias bancárias, pode se abdicar de oportunidades de enriquecimento no processo educativo com a diversidade cultural dos alunos. O jovem entrevistado também questiona se a escola deve permanecer enquanto espaço predominantemente opressor ou se deveria se abrir para práticas que realmente incorporem vivências e saberes culturais das juventudes por intermédio da transformação do aprendizado em um processo colaborativo e significativo. Sob a análise de Dayrell (2014), é possível interpretar as culturas juvenis como essenciais ao tecido educacional, cuja presença ativa pode redefinir a função da escola à perspectiva cidadã, o que implica em reconhecer as juventudes como protagonistas das suas próprias vivências e

escolhas.

De acordo com Silva, Santos e Silva (2023), o protagonismo juvenil é entendido como:

> [...] uma ferramenta social que permite ao jovem ser o autor e ator principal no desenvolvimento de uma ação em diferentes espaços sociais, seja na escola ou na sua comunidade. Portanto, o protagonismo do estudante está mais ligado a atuação do jovem em alguma ação limitada ao espaço escolar, seja através de projetos ou atividades desenvolvidas por outros autores. Dessa forma, o termo protagonismo juvenil permite abrangência maior de atuação do próprio jovem e dos conceitos importantes ligados ao tema (Silva; Santos e Silva, 2023, p. 2).

Ao contrário de assumir o protagonismo dos processos educativos, participar do Programa Jovem Protagonista no Novo Ensino Médio implica, pelo menos em tese, preparar as juventudes à participação na sociedade e na escola. Todavia, ao debater com o grupo as concepções sobre o que é ser e participar do Programa 'jovens protagonistas', a aluna denuncia e os demais colegas reafirmam:

> *Como eu falei no começo, antes da gravação, eu tinha falado que o jovem protagonista acaba sendo irrelevante aqui na escola. Eu nem sei como me colocaram como jovem protagonista, ninguém tem noção do que fazer, realmente não teve uma formação, pelo menos eu como protagonista, não tive aquele curso que teve, teve um curso para as meninas do terceiro ano, eu acho, não teve? Acho que foi quando elas estavam no primeiro ano. No primeiro ano elas fizeram um curso para ser protagonista, eu não fiz, então eu sou protagonista, mas eu não sei o por quê eu sou protagonista. Eles só me denominaram ser protagonista. Pelo menos esse ano não teve nenhum avanço com os protagonistas. Acho que relaxou demais. É, relaxou. E outra coisa também é que o único tempo que tem para esses grupos de protagonistas é na hora do almoço, só que chega a hora do almoço todo mundo quer descansar, porque já ficou a manhã toda estudando, e já vai se dar tarde, todo mundo quer descansar. Acaba que esse grupo de protagonistas acaba deixando nós mais cansados, porque na hora do almoço que é a hora de a gente descansar, tem esse negócio de protagonismo, de ajudar a distribuir a merenda, de participar de clubes, de monitorar o recreio, então... É cansativo. Tem pessoas aqui que fazem curso técnico à noite. É, e fica cansativo também. Nós somos uma delas. Nós quatro aqui (aluna D, 2024).*

A narrativa da estudante revela desafios na implementação do Programa no contexto do Novo Ensino Médio dado que a falta de organização didática a partir das dinâmicas juvenis sobrecarrega o trabalho e indica a desconexão entre as diretrizes educacionais e vida dos estudantes. Em contrapartida, a prerrogativa de uma pedagogia centrada no protagonismo dos

jovens, didático e metodologicamente falando, é defendida por pesquisadores Silva, Santos e Silva (2023). Além do mais, destacam que a ausência de uma formação crítica e reflexiva para os alunos compromete a participação ativa, já que não estão acostumados a isso.

Além disso, Carrano (2014) enfatiza que a alocação de atividades do Programa nos horários de almoço, sem considerar a carga horária e o contexto de cada jovem, pode resultar em cansaço e desmotivação. Neste sentido, para que isso seja efetivo, o planejamento deve respeitar o tempo e as necessidades dos estudantes, considerando a carga acadêmica e as atividades extracurriculares que compõem sua rotina.

Carrano (2014) defende ainda a importância de considerar os jovens como sujeitos ativos e centrais nos processos educacionais ao discutir de que maneira o ensino médio pode ser um momento de construção das identidades, autonomia e participação cidadã. O protagonismo juvenil não se resume à participação formal das juventudes nas instituições, mas envolve a possibilidade dos estudantes se reconhecerem enquanto agentes transformadores, capazes de influenciar e construir suas próprias trajetórias escolares e pessoais.

Portanto, para que o protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio seja significativo, não basta apenas implantar um Programa com tal nomenclatura e selecionar um grupo de jovens para participação, é mister que as escolas ofereçam formação específica e contínua aos envolvidos. Além de considerar a carga horária e as condições dos alunos no tempo e no espaço escolar, o planejamento cuidadoso é essencial para que o protagonismo não se limite a um ideal teórico e se traduza em práticas de empoderamento (Silva; Santos; Silva, 2023). Sobre o assunto, o estudante L acrescenta que:

> *A cultura escolar prioriza os conteúdos e não nos enxerga como parte desta cultura, enquanto nós, somos obrigados a estudar, pois a lei exige né? Então eu deixo a minha dança e o meu batuque para fazer na ASCAI e para postar nas redes sociais, pois aqui tenho vergonha, não sinto que tenho espaço para isso (aluno L, 2024).*

A reflexão acima expõe a percepção crítica sobre a cultura escolar que, ao priorizar os conteúdos acadêmicos, não reconhece plenamente os estudantes como sujeitos culturais ativos dentro da instituição. O depoimento evidencia uma sensação de exclusão que ele experimenta, já que suas práticas culturais como a dança e o batuque não se encontram, ou não são praticadas e abordadas na escola. Portanto, acabam relegadas a contextos externos, tais como

a ASCAI e as redes sociais, reverberando naquilo que Bourdieu (2021) intitula de ‘violência simbólica’, ou seja, a validação de certos conhecimentos e expressões culturais, ao mesmo tempo em que desvaloriza ou silencia outras.

O depoente L ainda denuncia que a obrigatoriedade do estudo, instituída pela lei, coloca os estudantes em um papel passivo no qual o pertencimento cultural parece ser secundário. Isso ressalta a limitação da cultura escolar em acolher as diversidades dos alunos, que são compelidos a cumprir um currículo padronizado segundo o qual desconsidera as sociabilidades e o reconhecimento das diferenças (Dayrell, 2007). A escola, ao priorizar essa estrutura normativa, acentua a dicotomia entre o espaço formal e as práticas culturais dos alunos, o que os leva a externalizar essas identidades para ambientes fora do âmbito escolar, conforme destacado por Magnani (2002).

Como foi dito, a declaração de L permite questionar o papel da escola enquanto instituição que deveria promover a inclusão cultural e o respeito às identidades das juventudes. Ao reprimir essas expressões, a escola limita o potencial dos alunos de se reconhecerem parte integrante da cultura escolar e transforma o espaço educativo em um ambiente que eles vivenciam com distanciamento. Neste sentido, Santos; Meneses e Nunes (2006) atribui o termo ecologia dos saberes para designar a escola como um local onde as diferentes formas de conhecimento e expressão cultural se legitimam e coexistem. A experiência de L, no entanto, sugere que essa ecologia pode ser um ponto de partida para o comprometimento identificado na conexão entre a cultura institucional e a vivência das juventudes no ambiente educativo sobre o qual ele se encontra inserido. A ausência de tempo para a dança e o batuque na escola leva a refletir no tocante a necessidade de um modelo educacional mais inclusivo, que não apenas tolere, mas valorize ativamente as identidades e manifestações culturais naquele meio (Magnani, 2005). A fala de L revela que, para ele e muitos outros, tal reconhecimento seria fundamental para se sentirem notados, respeitados e pertencentes ao espaço escolar.

Em outra perspectiva foi possível analisar durante o debate em grupo sobre a cultura escolar, de qual ela forma acaba administrando os tempos e espaços do Novo Ensino Médio, deixando no apagamento as culturas juvenis:

> *A cultura escolar se manifesta através de regras, uniformes e horários e ela não se conecta totalmente com a rotina juvenil, mas existem tentativas para que isso dê certo, como jogos escolares, interclasses, etc. Uma das minhas experiências foi com os jogos escolares de Minas Gerais - JEMG, onde eu*

> *tive a oportunidade de jogar esportes que eu gosto como o futsal e handebol em conexão com a escola (aluno F, 2024).*

A cultura escolar é entendida a partir de um conjunto de práticas, valores e representações que busca consolidar a ordem institucional. Os dispositivos escolares são demarcados pelos horários rígidos, uniformes e normas de conduta, funcionando como tecnologias de controle que produzem comportamentos e identidades juvenis (Bourdieu, 2015). Esses mecanismos, apesar de sustentarem uma estrutura supostamente organizada, frequentemente geram descompasso com as experiências e expressões culturais dos jovens, como o próprio aluno F mencionou sua vivência nos Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG).

A partir da teoria bourdieusiana, é possível argumentar que o esporte escolar quando incorporado ao cotidiano, atua enquanto saber cultural facilitando a mediação entre as normas escolares e as práticas juvenis. Iniciativas como os JEMG e as atividades interclasses são exemplos de práticas escolares que promovem certa conexão com os interesses dos jovens, mesmo que de forma limitada e episódica. Embora os jogos e eventos esportivos representem tentativas de maior conexão entre a cultura escolar e a juventude, podem ser analisadas como manifestações culturais e dispositivos que regulamentam e abrem possibilidades à ressignificação das normas escolares. Nesses eventos esportivos ‘escolares’ os jovens negociam identidades e produzem novas formas de subjetivação, mesmo no contexto da institucional disciplinar. Ainda que inseridos em uma moldura regulatória que limita a autonomia juvenil, esses momentos não podem ser reduzidos à reprodução de normativas escolarizadas, pois são arenas de contestação, troca e criatividade (Bourdieu, 2015). A escola, portanto, torna-se um campo de disputas onde as práticas juvenis se adequam às normas institucionais, porém, as subvertem e revelam a multiplicidade de significados e a capacidade dos sujeitos de ressignificar experiências neste espaço.

Portanto, a reflexão sobre a cultura escolar sugere que, embora existam práticas de integração entre a instituição e as juventudes, essas não questionam os pilares estruturais da organização escolar por reproduzirem a cultura disciplinar. Em última análise, não reflete integralmente as demandas e especificidades das juventudes contemporâneas, mesmo ao tentar se conectar a elas, conforme descreve o aluno G:

> *A escola tenta se conectar com a cultura juvenil, com palestras, jogos, projetos, mas na realidade não é só isso, porque a escola é importante porque é através dela que abre as portas do futuro para nós. Tem que*

> *entender que vai ter a hora de jogar bola, vai ter a hora de merendar, hora de fazer tudo, mas o principal foco da escola é ensinar e dos alunos aprender (aluno G, 2024).*

Para analisar a perspectiva do aluno G sobre a função da escola e sua conexão com a cultura juvenil, é possível recorrer à teoria educacional e a uma abordagem que problematiza a estrutura escolar para além de suas funções explícitas, concepção essa estudada por Carrano (2014). A visão de G reflete a concepção instrumental da escola como meio para 'abrir portas para o futuro' e se alinha a perspectivas educacionais que enxergam a instituição escolar como vetor à inserção social e profissional. No entanto, essa interpretação reforça a divisão entre atividades de ensino e práticas culturais, sugerindo que a escolarização deve priorizar o aprendizado formal.

É possível vislumbrar a escola enquanto lugar de governo das condutas, no qual o tempo e o comportamento são organizados e disciplinados para construir sujeitos aptos a viverem em uma sociedade normalizadora, com seus corpos submetidos ao controle. Dessa forma, o discurso no qual 'há hora para tudo' reflete a organização temporal da escola como uma técnica, produz os comportamentos das juventudes a fim de que aprendam a dividir e gerenciar suas atividades.

Ao mesmo tempo a jovem entrevistada questiona a separação entre ensino formal e práticas culturais juvenis, que a própria escola tende e deseja manter. Embora atividades específicas envolvendo palestras, jogos e projetos sejam tentativas válidas de integração, ainda mantêm as práticas culturais juvenis à margem da estrutura formal e evita a imersão completa na pluralidade de experiências. Essa estrutura regula o que é considerado legítimo no currículo e cria tensões entre as normas instituídas e as práticas juvenis, que podem ser vistas enquanto formas de contestação e transformação do espaço escolar (Bourdieu, 2015).

Assim, o comentário do jovem igualmente pode ser interpretado como reflexo dessa hierarquização, pois, de um lado, ele reconhece a importância das atividades culturais, de outro, subordina à função central da escola à aprendizagem formal. Assim, é possível questionar se esse modelo realmente prepara os jovens para o futuro ou se perpetua uma forma de aprendizado desvinculada das demandas e experiências das juventudes contemporâneas.

Como foi dito, a declaração do jovem reflete uma visão que hierarquiza as funções escolares, com a subordinação das atividades culturais ao papel central da escola, ou seja, o aprendizado formal. Essa hierarquização pode ser questionada ao se considerar que as práticas

culturais, longe de serem saberes inferiorizadas, são fundamentais à construção de subjetividades e para o engajamento dos jovens no ambiente escolar. Nesse sentido, os estudos de Carrano (2014) sugerem ser crucial analisar se o modelo escolar vigente atende às demandas das juventudes contemporâneas cuja a inserção em uma sociedade plural e hiperconectada é contextualmente fundamental. Ao considerar as expressões culturais juvenis como eixo estruturante da formação integral, a escola poderia se reposicionar enquanto local de encontros e criação, onde o aprendizado formal e as manifestações culturais dialogariam entre si.

Em contrapartida, o jovem M parece ter sido cooptado pelos discursos que circulam em meio a cultura escolar ao afirmar que a escola existe para os alunos estudarem, consoante o relato a seguir:

> *Eu acredito que essa geração Z está implicando sentidos que não pertencem à escola. Tudo bem que na escola é necessária essa conexão com os estudantes, respeitar as diferentes culturas e tudo mais. Isso é uma obrigação da escola. Mas eu acho que está vindo com essa nossa geração Z, essa exigência e essa mudança no sentido do que é a escola. A escola, acima de tudo, é um lugar para adquirir conhecimento e estudar. Se você vem de uma cultura que você é integrante e você acha que não está tendo liberdade para fazer isso na escola, talvez não seja porque isso não é para fazer na escola? É para fazer isso em outros lugares e não na escola. Pode sim ter tempos ou dias, que, por exemplo, organiza ali para as pessoas se expressarem e tudo mais. Mas isso não é algo que é obrigação da escola fazer você se sentir confortável em lutar uma capoeira lá dentro, sabe? Porque a escola é acima de tudo um local para estudar (aluno M, 2024).*

A reflexão sobre o papel da escola e sua relação com a geração Z aborda uma tensão importante entre a função tradicional da instituição e as demandas culturais emergentes. Para o jovem, a escola deve se manter enquanto lugar de aprendizado dos saberes curriculares pactuados com Exame Nacional do ensino médio (ENEM), ao passo que às expressões culturais e identitárias dos estudantes deveriam ser, em grande parte, praticadas fora da instituição. Essa perspectiva traz à tona uma discussão teórica profunda sobre o papel da escola como instituição social e os limites de sua adaptabilidade às transformações culturais (Pacheco, 2019).

No que tange a geração Z, é formada por jovens que cresceram em meio à conectividade digital e o acesso constante às redes sociais, apresentando expectativas desafiadoras ao modelo mais tradicional de ensino. Segundo Moran e Bacich (2017), a geração Z exige metodologias que dialoguem com sua forma de ver o mundo, marcada pela

velocidade da informação e valorização de conteúdos interativos. Os autores argumentam que o engajamento desses estudantes demanda propostas educativas integradas às novas tecnologias e ofereçam maior autonomia no processo de aprendizagem. Essa perspectiva auxilia na compreensão do papel da escola ao se adaptar para responder às demandas de tal geração, com ações colaborativas, flexíveis e alinhadas às outras práticas culturais.

Ao considerar a escola como *'um lugar para adquirir conhecimento e estudar'*, o aluno M parece refletir acerca da visão da escola cujo foco é a racionalização do conhecimento, orientada à preparação acadêmica e a conformidade com a função social da escola de ensinar conteúdos. Esse entendimento atribui à escola a função de regular e organizar o aprendizado, excluindo, de certo modo, práticas que não estejam formalmente reconhecidas no currículo. Segundo essa visão, o lugar da escola é um espaço reservado à transmissão de conhecimento legítimo, em detrimento de manifestações culturais consideradas inferiores, característica presente nas estruturas históricas do ensino médio, como assinalado por Saviani (2017).

É possível argumentar que essa separação rígida entre aprendizado formal e práticas culturais pode limitar a efetividade da escola em responder às complexidades da sociedade contemporânea. A escola atua exponencialmente, portanto, por meio de atravessamentos disciplinadores que alteram os sentidos de identidade e pertencimento dos estudantes. A geração Z, com sua demanda por reconhecimento e diversidade, desafia a estrutura tradicional ao propagar expressões identitárias, culturais e tecnológicas no próprio espaço escolar. Toda crítica do aluno M quanto a '*fazer isso em outros lugares e não na escola'* revela a percepção de que a escola deve se manter fiel a seu propósito original de transmitir os saberes produzidos pela humanidade e preparar para o mercado, sem ceder a pressões culturais.

No entanto, ao adotar tal compreensão, autores como Bourdieu (2007) alertam na direção de que a escola tende a ignorar o potencial de se tornar um espaço plural e inclusivo, onde os estudantes adquirem conhecimento formal e viram agentes ativos de suas identidades culturais. Segundo o autor, trata-se de afirmar que escola possui a tendência em legitimar certos saberes e ignorar outros, contribuindo, assim, com a reprodução de hierarquias culturais e sociais. Para Bourdieu (2007) isso pode ser caracterizado de poder simbólico, isto é, forças que regulam as condutas e produzem sujeitos, reforçam padrões culturais dominantes enquanto marginalizam outras formas de saber e expressão. Assim, a resistência do aluno M à incorporação de práticas culturais diversificadas, tal como a capoeira, sugere a impressão de

que determinados conhecimentos destoam dos mais tradicionais. No caso, a jovem J discorda:

> *Eu acho que a escola deve se adequar aos alunos, às suas culturas, suas vivências e tornar o seu espaço mais acolhedor, sabe? Ter mais aulas fora da sala, mais apresentações dos alunos, pois muitos saem da escola porque não encontram aqui um lugar que pareça com eles. Como jovens protagonistas, precisamos ajudar a escola a encontrar este ponto, a estimular esta conexão (aluna J, 2024).*

> *Acredito que uma escola de ensino médio que procura ser o máximo possível mais atual, tecnológica e flexível consegue despertar maior interesse nos alunos. Só que cada vez mais, parece que eles forçam os alunos a fazerem algo, como se os alunos não querem aderir tal cultura (Aluna I, 2024).*

A reflexão da aluna J traz à tona um aspecto fundamental das discussões contemporâneas sobre educação, ou seja, a necessidade de a escola reconhecer e integrar as múltiplas culturas, experiências e subjetividades dos alunos em suas práticas cotidianas. Já a declaração da jovem I evidencia a tensão entre inovação pedagógica e a imposição curricular que gera resistência entre os estudantes. Autores como Gatti (2019) destacam que a flexibilidade e a atualização tecnológica no currículo são essenciais para conectar a escola às demandas contemporâneas, porém, alertam que a efetividade dessas iniciativas depende da contextualização e diálogo com as culturas juvenis. Quando a escola impõe práticas que não consideram as vivências e os interesses dos estudantes, corre-se o risco de aliená-los ao invés de engajá-los, ratificando ainda mais o distanciamento entre cultura escolar e cultura juvenil.

No contexto das juventudes contemporâneas, a depoente J enfatiza o protagonismo juvenil cujo intuito é colaborar com a escola para encontrar um ponto de equilíbrio entre estrutura, acolhimento e manifestações culturais. A teoria de Bourdieu (2011) ajuda a compreender essa questão, uma vez que o *habitus* escolar constitui as disposições dos alunos e suas formas de agir, motivo pelo qual nem sempre consiga absorver as especificidades culturais e identitárias de todos envolvidos. Ademais, a proposta de J acerca de mais aulas fora da sala e as concernentes às apresentações estudantis busca por romper com o modelo tradicional de ensino. Ela vislumbra processos educativos na busca de acolher e legitimar a diversidade cultural e promover um aprendizado que dialogue com as práticas de vida e identidades dos alunos (Candau, 2020).

A sugestão de J sobre a criação de '*um lugar que pareça com eles*' reside na crítica do papel normalizador da escola, que frequentemente reproduz padrões culturais dominantes e relega outras formas de conhecimento e expressão a um lugar marginal, mas reivindica

pertencimento. Essa análise denuncia a concepção de escola estática e aponta à necessidade de proposituras dinâmicas nas quais as próprias juventudes, como 'jovens protagonistas', possam ajudar a construir um aprendizado inclusivo e transformador. Além disso, a visão de J pode ser relacionada à ideia de que a educação deve promover uma 'ecologia de saberes', já mencionada expressão proposta por Santos (2006) para designar os múltiplos saberes e experiências culturais a serem valorizados e reconhecidos.

Carrano (2014) acrescenta que o aprendizado é construído coletivamente a partir relação dialógica entre instituição e juventudes, na qual a escola tem a iminência de ensinar e, simultaneamente, aprender com as experiências dos próprios alunos. Contudo, dentre a diversidade de posicionamento dos estudantes, a jovem abaixo levanta outras contradições interessantes de serem interpretadas:

> *Sabe por que eu não concordo com esta fala de que a escola precisaria, tipo assim, se adequar aos alunos? Tipo assim, sim, tem uma parte que ela precisa se adequar aos alunos, eu não tô querendo generalizar a escola toda, mas eu quero falar no sentido de que eu acho que toda essa percepção de que os alunos não tão indo estudar ou então coisa assim porque isso não está próximo à cultura deles, acho que isso vem muito mais da geração, sabe, porque acho que eles tão esperando da escola que não é tipo, parte dela. Acho que tudo isso tem culpa, de, por exemplo, porque as pessoas não querem estudar, é isso. Se você deixar as pessoas expressarem as suas culturas lá dentro, pode até ser que ajude, mas ela não vai para escola para estudar, vai para expressar ela mesma lá dentro. Uma forma de mudar isso […] levaria tempo, seria […] uma mudança desde cedo nas pessoas, para mostrar que a escola é lugar de estudar e aprender, para sair dali garantindo uma formação acadêmica […] uma educação básica. É preciso definir tempos específicos para estas manifestações para que as pessoas possam ir na escola buscar o que ela tem de verdade que é estudar para desenvolver o conhecimento e não somente por conta das programações (aluna B, 2024).*

A perspectiva da aluna B traz uma análise crítica sobre as expectativas de integração entre a escola e as culturas juvenis, com questionamentos sobre até que ponto a instituição deve, de fato, adaptar-se às demandas identitárias dos estudantes. Sua narrativa ratifica uma visão tradicional da escola voltada prioritariamente à transmissão de conhecimento acadêmico, em detrimento de manifestações culturais que, segundo ela, poderiam afastar os alunos do propósito central de aprender. Tal entendimento é coerente com a abordagem funcionalista da educação, na qual a escola desempenha o papel de estrutura social que molda comportamentos e prepara os jovens à inserção racional e disciplinada no mundo adulto,

conforme defendido por teóricos como Durkheim (2014). No entanto, ao enfatizar a escola como estrutura normativa e integradora, desconsidera as dinâmicas de contestação e ressignificação que ocorrem no cotidiano escolar. Ocorre que a instituição reproduz normas sociais e regula práticas e subjetividades, que permite ao mesmo tempo, a emergência de resistências criativas e outras formas de interação social (Moran; Bacich, 2017) envolvendo sujeitos ativos na ressignificação de suas experiências escolares.

Obviamente que a função da escola é proporcionar a formação acadêmica sólida que propicie uma visão mais crítica de mundo, porém, segundo a visão utilitarista ela não deve ser influenciada por expressões culturais transitórias de resistência que comprometam seu foco central. De igual modo, a nossa entrevistada advoga que a educação tem o papel de transmitir o conhecimento acumulado, preparar as novas gerações para transformar o mundo e promover o aprendizado significativo.

A aluna B sugere ainda que as manifestações culturais juvenis poderiam ser alocadas em tempos específicos, pressupondo certa aceitação parcial de tais expressões, mas sem atacar os objetivos centrais das atividades escolares. Esse ponto de vista dialoga igualmente com a ideia de que a escola deve manter um currículo legitimado pela dominação, de forma a preservar a sua função educacional básica. Apesar dela defender que o espaço escolar deve ser reservado prioritariamente ao aprendizado formal, sua posição abre espaço à crítica cuja estrutura rígida desconsidera as subjetividades dos estudantes e suas demandas por pertencimento. Nesse sentido, Santos (2006) defende que uma educação inclusiva deve contemplar múltiplos conhecimentos, não como concessões marginais, mas como partes integrantes do processo educativo.

Assim, a estudante B coloca a análise diante da questão sobre até que ponto a escola deve ser flexível para se adequar às demandas culturais e identitárias dos estudantes, argumento esse não é corroborado por outra colega:

> *Eu penso que todos vocês têm o direito de opinar e tá tudo bem. O bom é quando se respeita tudo isso, que pra mim é diversidade de pensamento. Quem gosta de expressar a sua cultura tá tudo bem sabe, quem defende que a escola é local de conhecimento científico e que deve balancear as manifestações também tá tudo bem também. O importante é esta diversidade mesmo, é o que penso (aluna L, 2024).*

A reflexão de L traz à tona a valorização da diversidade de pensamento e a importância do respeito às múltiplas perspectivas sobre o papel da escola. Sua visão reflete a

concepção pluralista do meio escolar enquanto espaço de encontro onde os diferentes entendimentos sobre ensino, cultura e identidade podem coexistir. Isso dialoga com a noção de diversidade epistêmica proposta por Santos (2006), na qual o saber não deve se limitar a visão hegemônica, sim abarcar múltiplas interpretações e vozes que se complementam no ambiente educativo.

O referido impasse sobre a função social da escola pautada na pluralidade de saberes, valorização cultural e inclusão confronta práticas coercitivas e de discriminação, sobretudo, as relativas às estudantes trans e LGBTQIA. A aluna X aponta a falta de apoio e a dificuldade de acesso aos banheiros por essas populações, de acordo com o depoimento a seguir que, apesar de ser longo, merece ser transcrito na íntegra:

> *Eu acho que no meio escolar não deveria ter diferenciação de raça, orientação sexual e... qual era a outra que eu tinha falado? Orientação sexual, raça e religião, porque cada um é de experiências individuais, cada um tem seu modo de pensar e na escola não é você só.*
> *Se você coloca sua religião, sua raça, sua diferenciação de raça ali no meio escolar, vai acabar dando bullying. Muitas pessoas sofrem de bullying justamente por conta disso, a discriminação racial ou de discriminação de LGBTs. Então, eu acho que na escola não deveria ter essa diferenciação, ninguém deveria olhar para o outro e falar assim, ela é LGBTA, então deixe de lado.*
> *Ela não tem que estar ali no banheiro feminino, igual está acontecendo agora com um amigo meu, que ele não está podendo usar o banheiro escolar por conta que ele é um menino trans e ele não pode usar o banheiro escolar, simplesmente isso. Então, ele tem que ir na casa dele usar o banheiro por conta que a escola não aceita. Tudo bem que a escola não aceita que ele entre no banheiro masculino porque, querendo ou não, é perigoso até para ele próprio, para a segurança dele. Mas querem que use o banheiro que é dos deficientes, das crianças especiais. Então, ele não tem direito de um banheiro. A escola não dá apoio nenhum para as pessoas.*
> *E elas querem que a gente fique aqui felizes, tendo uma frequência boa. Como que a gente vai ter uma frequência boa, sendo que eles próprios fazem a discriminação no caso, né? Como a gente vai ficar na escola feliz, tendo que ficar o dia inteiro obrigada, a gente não pode sair para comprar alguma coisa para comer, porque eles já estão achando ruim também. Então, assim, eu acho que é muito difícil eles querem que a gente tenha frequência justamente nesse sentido, mas nos afastam trazendo a discriminação para dentro da escola. Igual também, não só sobre o menino trans, mas ele foi reclamar justamente do banheiro das crianças especiais que estavam ficando muito sujo. Que cadê a higiene para as crianças? E aí, quando ele reclamou disso, porque ele usa o banheiro, eles reclamaram, então você não usa, não é mais para você usar, porque você não é especial, você não é para usar o banheiro. Todo mundo, pelo menos de minha parte, eu já usei o banheiro dos especiais, por que eles nunca vieram falar comigo? Será que realmente é porque o banheiro está ficando sujo e eles não querem lavar? Ou será que é porque ele era um menino trans e estava*

> *falando que estava muito sujo o banheiro e que não era para ele usar mais? Então, assim, eu acho que eles são muito hipócritas no sentido de falar e nunca fazer (Aluna X, 2024).*

A narrativa expressa pela estudante expõe a tensão significativa entre a prática inclusiva declarada pela escola e a vivência real dos estudantes que enfrentam discriminações relacionadas à raça, orientação sexual e identidade de gênero. O relato evidencia o que Carrano (2014) denomina de inclusão simbólica, na qual a diversidade é tratada e aceita apenas superficialmente. A respectiva forma de exclusão cria barreiras invisíveis para os estudantes que, ao se verem limitados em sua expressão plena, enfrentam situações de segregação e preconceito. A escola, por sua vez, é desafiada a ir além do acolhimento respeitoso, pautando e problematizando a diversidade como um valor, na tentativa de ampliar todas as formas de existência.

Os estigmas da discriminação e da inclusão no contexto escolar requer a análise da relação entre cultura institucional no que tange as juventudes e as identidades de gênero, raça e orientação sexual, dentre outros marcadores. Para Butler (2015), o gênero é performativo, ou seja, é uma construção social que se manifesta por intermédio de atos e discursos repetidos, os quais podem ser acolhidos ou rejeitados pela instituição. Assim, ao se recusar a reconhecer estudantes trans ou ao criar barreiras à sua inclusão, a escola reforça normas e fronteiras de gênero que excluem e marginalizam identidades divergentes. Hooks (2013), por sua vez, discute a importância de uma educação inclusiva que permita aos estudantes transcender barreiras de gênero, raça e classe. Ela defende a escola como um espaço de *teaching to transgress*, onde se desafiam as estruturas opressivas e se valorizam as experiências de todos os estudantes. No contexto das entrevistas, essa perspectiva é essencial para entender as demandas dos jovens por uma escola inclusiva, que reconheça suas individualidades e ofereça um ambiente seguro e acolhedor. Os relatos sobre a falta de acolhimento significativo e a resistência em aceitar expressões de diversidade evidenciam a necessidade de um espaço escolar comprometido com a equidade.

Além disso, a situação relatada pela aluna ilustra mais uma vez o conceito de violência simbólica discutido por Bourdieu (2018). Este autor argumenta que as instituições, ao estabelecerem normas que ignoram a diversidade, acabam por reproduzir formas de violência nas quais marginalizam os diferentes. A exigência de que um estudante *trans* use o banheiro destinado a deficientes ou seja impedido de utilizar banheiros comuns exemplificam à violência simbólica ao impor desconforto e exclusão disfarçada de norma institucional. A

discriminação invisível, ao mesmo tempo que compromete o bem-estar dos estudantes, os afasta emocionalmente da escola, além de dificultar a formação cuja convivência seja saudável e democrática. No caso descrito pela estudante X, a escola falha em não politizar as diferenças, ação que permite os jovens muito mais que coexistirem, os faz sentirem integrados, incluídos e respeitados. As políticas de inclusão e diversidade, para serem eficazes, devem ser acompanhadas de práticas cotidianas sensíveis à realidade das juventudes.

A narrativa da estudante evidencia ainda determinada posição crítica à prática de acolhimento na escola, ao revelar que o apoio oferecido perenemente fica restrito ao discurso, sem se concretizar em ações eficazes. Essa percepção reflete o pensamento de Carrano (2014) ao dizer que o acolhimento e o suporte prometidos pela instituição são mais retóricos e menos efetivos, gerando um sentimento de abandono e invisibilidade entre os jovens dissidentes. Para tal autor, o real acolhimento exige que a escola vá além do discurso e implante projetos e políticas de ação contra todas as formas de exclusão, crítica essa exposta pela aluna N:

> *Porque falta muita parte do acolhimento da escola. Eles até falam, ah, mas a gente acolhe, a gente dá apoio e tal, mas não é o apoio necessário, porque muitas vezes não chega a ser um apoio que, tipo, ah, vocês têm professores, vocês têm comida, vocês têm recurso, porque muitas vezes o apoio... Fica só no papel. É, que fica só no papel. E também que não chega a ser um apoio emocional, porque às vezes não chega a questionar como é que o aluno está se sentindo em relação a isso. Eu também vejo que não só emocional, mas também nesse sentido de só falar. Igual eu falei desse amigo, eles falam que dá apoio para as pessoas, mas aí quando você vai questionar sobre algo, eles já... Quando vai colocar na prática (Aluna N, 2024).*

A crítica sobre o '*apoio no papel'* destaca a diferença entre a promessa institucional e a experiência vivenciada pelos alunos entrevistados. Tanto autores como Abramovay (2006) quanto Carrano (2014) ao estudarem as interações juvenis no ambiente escolar, apontam que o acolhimento emocional é fundamental à permanência e o bem-estar dos estudantes. De acordo com Abramovay (2006), políticas de acolhimento que se limitam a recursos físicos, como alimentação e infraestrutura, sem abordar o suporte emocional, deixam de contemplar a complexidade da experiência estudantil. Para ela, o legítimo apoio requer que a escola esteja aberta a dialogar sobre as necessidades e os sentimentos dos alunos, escutando suas queixas e sugestões cotidianamente.

Dayrell (2007), ao analisar as relações entre juventude e escola, ressalta que os estudantes necessitam de um ambiente no qual possam se expressar sem o temor de

julgamento e discriminação, mais ainda, onde suas demandas emocionais sejam acolhidas como parte fundamental do processo educacional. Para Dayrell (2007), a escola deve ser um espaço de acolhimento integral, que não apenas reconheça, mas valorize e responda às necessidades emocionais das juventudes, evitando assim, o que ele denomina de distanciamento institucional. Assim, o relato da estudante N acerca da falta de acolhimento efetivo e de apoio emocional, sugere que, para ser realmente inclusiva, a escola precisa estruturar práticas que contemplem a totalidade das necessidades dos alunos. A escuta ativa dos jovens indica que outro desafio consiste nas metodologias e no sentido atribuído aos componentes curriculares a partir dos conteúdos abordados em sala de aula:

> *Olha, tia, assim, eu ia falar naquela hora que a gente estava gravando também, que eu queria, acho que não é só eu, poderia melhorar um pouco a forma que os professores dão a aula, que eu acho que às vezes é muito repetitivo, muito repetitivo, porque a gente só tem três aulas de português e três aulas de matemática, só um pouco, mas tem umas aulas, a gente tem mais. Por exemplo, aprofundamento, vai que é os nomes? Aprofundamento, aulas eletivas e dos itinerários. Aprofundamento. Independente. Independente. Aí, tipo assim, são as mesmas coisas, chega, explica a matéria, faz tarefa, visa, acabou. É uma coisa, tipo, muito repetitiva e já é cansativa, acaba que fica, tipo, mais cansativa ainda. Tem alguns professores que parecem que planejam a aula deles, faz planejamento e tal, mas tem outros que parece que chega lá e inventa na hora o que você vai mandar os alunos fazerem, entendeu? (Aluna K, 2024).*

A reflexão da jovem exprime a insatisfação quanto à metodologia adotada por alguns professores, que ela considera repetitiva e sem planejamento adequado. Esse relato evidencia um problema frequente no sistema educacional, em que as práticas pedagógicas, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio, frequentemente não promovem o ensino dinâmico e a aprendizagem significativa. Nesse contexto, Nóvoa (1995) enfatiza que o professor precisa refletir sobre a sua atuação como mediador do aprendizado, investindo no ensino ativo e ajustado didaticamente ao contexto dos estudantes. O ensino repetitivo e mnemônico compromete o desenvolvimento integral dos alunos, e se torna uma prática que gera desinteresse e cansaço.

Além disso, a repetição e a falta de inovação mencionadas pela aluna podem refletir a ausência de práticas pedagógicas alinhadas com a proposta dos itinerários formativos e das aulas eletivas, que fazem parte da reforma do Novo Ensino Médio. Gatti (2019), em seus estudos sobre a formação de professores, afirma que o sucesso das aulas depende de um planejamento estruturado que considere tanto o conteúdo a ser ensinado quanto a realidade e o

contexto dos jovens. Para esta autora, os itinerários e as eletivas devem ser oportunidades para diversificar o aprendizado e ir além das práticas convencionais, com atividades que despertem o interesse e promovam uma aprendizagem significativa. A falta de preparação mencionada pela estudante aponta para uma lacuna na formação continuada dos professores, que necessitam de suporte para criar abordagens pedagógicas outras.

A crítica ao método repetitivo também remete à importância do planejamento pedagógico. O planejamento é identificado por Arroyo (2014) enquanto etapa essencial para que o professor organize suas práticas de maneira intencional e coerente com os objetivos educacionais. Uma aula bem planejada evita improvisações que geram desorganização e perda de foco, além de contribuir com um ambiente de aprendizado mais estimulante e menos cansativo aos alunos. A falta de planejamento relatada pela estudante sugere que alguns professores não estão plenamente capacitados para atender às exigências pedagógicas do Novo Ensino Médio, que busca integrar (pelo menos em tese) conteúdos e habilidades de forma interdisciplinar e prática, sempre buscando dialogar com os envolvidos.

Bourdieu (2011) ressalta que as juventudes negociam suas posições dentro do ambiente escolar enquanto estrutura internalizada de disposições culturais, forjando a percepção e a ação dos sujeitos. A escola quando busca consolidar um capital cultural específico, impõe normas cujos valores e desejos desconsideram as expressões produzidas pelas juventudes. Nesse sentido, há um processo de interseção e divergência, pois enquanto determinadas juventudes se adaptam e incorporam as normas escolares, outras resistem e criam tensões culturais manifestadas em formas sutis de contestação, tais como no uso de linguagens próprias, vestimentas ou comportamentos dissidentes.

Assim, as juventudes se afirmam e reafirmam no diálogo entre a cultura escolar e as suas próprias culturas, ressignificando o território educativo de maneira que possam acomodar elementos das suas vivências culturais. Ocorre que, nessa situação, ora recebem advertências e punições por não atenderem à cultura escolar na forma da ordem imposta por normativas legais, ora operam na transgressão ou se adaptam.

Ao retomar questionamentos sobre diversidade cultural e valorização das manifestações juvenis, a aluna P destaca:

> *Eu também acho que, às vezes, tipo assim, no ambiente escolar, não é um ambiente que a gente tem que expor tanto, tanto a nossa cultura, porque se a gente expor em uma quantidade muito elevada, acaba afetando a cultura do outro. Se eu expor muito minha opinião, vai acabar afetando a opinião*

> *da outra pessoa. Então, acho que tem que ter um limite, tipo, ah, eu tenho minha opinião, mas eu respeito a sua. Você tem sua religião, eu tenho a minha. Você respeita a minha, eu respeito a sua. É nítido quanto as pessoas, tipo assim, cada vez mais ficam com medo de dar opinião pelo fato das pessoas julgarem. Qualquer coisinha, as pessoas já estão julgando. Lá na sala mesmo, acho que vocês já viram muita situação minha quando eu vou... Eu tenho muita questão de religião e tal, mas eu não sou de fazer que o outro pense da mesma maneira que eu. Eu quero que a pessoa entenda o que eu penso.*
> *Eu não quero que ela aceite e vire da minha religião. Eu quero que ela entenda, porque muitas pessoas, elas olham pra outra religião e por ser algo diferente, eles julgam. Então, eu quero que as pessoas olhem pras religiões, independente de qual seja, não só a minha ou do outro, mas eu quero que elas olhem no geral e estudem, porque as pessoas, elas só têm a intolerância religiosa por não ter o estudo da religião.*
> *Porque se as pessoas estudassem todas as religiões ou a cultura do próximo, eles não teriam essa discriminação. Porque a discriminação realmente é por conta de falta de informação do outro. É, porque eles só querem fazer com que o outro pense da maneira que eu penso.*
> *Mas o que adianta o outro pensar da maneira que eu penso? É igual quando alguém vai falar de umbanda, ele já fala que a pessoa é macumbeira e tal. Ou então é do demônio. Porque se falar macumbeira, eles ainda aceitam a pessoa umbandista, porque realmente, eles acreditam em orixá e macumba, então. Mas falar que é do demônio, é macumba no sentido ruim, no caso. E isso é muito triste, porque as pessoas não querem aprender. Eles querem ficar nessa de é demônio, é demônio, é do demônio. Não conversa com fulano que é do demônio. E isso eu acho que só puxa pra trás. Num ambiente escolar não deveria ter isso (Aluna P, 2024).*

A narrativa da estudante P reafirma a complexidade das interações culturais, o que inclui as religiosas no contexto escolar, Nesse sentido, Candau (2008) propõe que a educação intercultural deve valorizar a diversidade presente na escola por meio de um diálogo constante e da convivência respeitosa entre diferentes culturas e crenças. A discriminação religiosa, muitas vezes, resulta da falta de conhecimento sobre a religião do outro, pauta descrita por Santos (2006) que pode levar à intolerância e ao preconceito. Em suma, a educação intercultural propõe um aprendizado integrado e o desenvolvimento de convivência respeitosa como caminho para reduzir a intolerância.

Além disso, a crítica da aluna quanto aos julgamentos constantes no ambiente escolar remete à necessidade de implementarmos a cultura de respeito e escuta mútua. Setton (2002 destaca as interações e relações escolares, quando enfatiza a importância de construir um ambiente que acolha as diferentes identidades e opiniões sem julgamento, promovendo o respeito e a empatia.

A análise da cultura institucional de igual modo pode ser fundamentada nas reflexões

sobre disciplina e vigilância. A escola atua como um dispositivo de controle social ao moldar comportamentos e vigiar os corpos dos estudantes de forma a promover a conformidade com normas específicas. Esse controle, entretanto, nem sempre é aceito passivamente pelas juventudes, que o percebem enquanto um limitador de suas expressões culturais e identitárias (Silva, 2010).

As entrevistas revelam essa tensão e evidenciam que as juventudes, ao se sentirem observadas e avaliadas, desenvolvem mecanismos de resistência que variam desde pequenas transgressões até a adoção de posturas de distanciamento em relação à cultura escolar. Essa dinâmica, portanto, indicam a divergência entre os interesses dos jovens em relação aos objetivos institucionais, conforme já descrito nos estudos de Magnani (2005).

Cabe destacar que as juventudes contemporâneas contestam e reconfiguram a cultura escolar. Segundo Silva (2005), a escola deve ser pensada para além da homogeneidade, ou seja, como um campo de disputa onde diferentes identidades e culturas se encontram e entram em conflito. O autor enfatiza a relevância em reconhecer a pluralidade das experiências juvenis, assim como a necessidade de que a escola seja sensível a essas diversidades. Nesse sentido, os jovens almejam uma escola que dialogue com suas realidades e ofereça um ambiente de aprendizado que respeite as particularidades e perspectivas ao potencializar os encontros.

De igual modo, a narrativa da estudante P incide sobre o papel da escola na promoção de um ambiente seguro e inclusivo, onde o direito de todos os alunos, com a inclusão daqueles que enfrentam discriminação e situações de violência, seja plenamente garantido. A crítica indica a visão de que a escola negligencia o papel de mediadora e espaço de proteção, ao deixar de tomar medidas em situações segundo as quais exigem intervenção (Setton, 2002).

Ainda de acordo com Setton (2002), a escola cujo espaço de acolhimento das diversas realidades dos estudantes seja capaz de garantir a erradicação de exclusão, considerando a discriminação de alunos trans, deficientes, negros e outros. Gestores e docentes não podem ser omissos diante de situações envolvendo a vulnerabilidade, preconceito e discriminação, consoante descreve a aluna X.

> *Preciso repetir aqui a cultura da discriminação que aconteceu do primeiro caso que eu tinha falado, do menino trans, do banheiro, que isso era algo que eles deveriam resolver e não o tratar de uma maneira diferente, porque ele ainda é um estudante, ele ainda tem os direitos de um estudante, então eles deveriam tratar de uma maneira melhor. Então, acho que tem que*

> *mudar muita coisa ainda na questão administrativa e pedagógica da escola. Eu também acho que eles devem abrir mais os braços pra algumas questões, porque ano passado, por exemplo, nós tínhamos uma colega que, todo recreio, o namorado dela ia pra nossa sala. E a gente via que ele era agressivo com ela dentro da escola e ninguém nada. Pra ela ir no banheiro, ela tinha que mandar mensagem pra ele, pra ver se ele deixava ela ir no banheiro. Pra ela sair na sala, ele tinha que ir.*
> *Ele tinha que ir com ela no banheiro, ela não podia fazer praticamente nada. E direto ele xingava ela na nossa frente, faltava bater nela lá na sala, e quando a gente ia na direção pra falar alguma coisa, eles falavam, ah, mas a gente não pode fazer nada não, porque isso é coisa de casal. Então, acho que às vezes, sabe? Essas coisas de casal é muito complicado de desenvolver, porque a pessoa tem que querer ajuda (Aluna X, 2024).*

A discriminação enfrentada pelo estudante trans, impedido de utilizar o banheiro que segue sua identidade de gênero e a situação de violência presenciada pela colega no contexto de um relacionamento abusivo, são exemplos ilustrativos acerca da falta de intervenções cuja a cultura de discriminação e silenciamento são perpetuadas. As instituições, ao desconsiderarem tais situações, perpetuam dispositivos de poder que reforçam desigualdades e silenciam experiências marginalizadas, além de comprometerem o reconhecimento das múltiplas subjetividades presentes no ambiente escolar. Sendo assim, é necessário problematizar como a escola regula práticas de exclusão e violência, ao mesmo tempo em que se torna um espaço de negociação e transformação cultural. Ao invés de apenas garantir formalmente direitos, ela pode abrir-se à ressignificação de suas normas e práticas e criar condições para que as juventudes exerçam sua agência e convivam em um ambiente que valorize a pluralidade (Santos, 2006).

A crítica da estudante X aponta à necessidade de a administração escolar adotar uma postura mais acolhedora e proativa, abrindo-se às diversas realidades e desafios enfrentados pelos alunos. Abramovay e Castro (2006) observam que a omissão da escola em situações de violência interpessoal, especialmente no caso de relacionamentos abusivos, contribui à produção de um ambiente inseguro que normaliza a violência, seja ela física ou psíquica. Eles defendem que a administração escolar deve ser capacitada para identificar e intervir em casos de violência nas relações, além de oferecer apoio psicológico e criar canais seguros a fim de que os estudantes possam reportar essas situações sem medo de represálias, conforme exposto igualmente nesse relato:

> *Olha da minha parte eu acho que os superiores deveriam escutar um pouquinho mais e não ir saindo tomando decisões sem nem escutar o lado dos alunos, pois não são eles que falam que essa escola é uma escola*

> *democrática e que todo mundo tem o direito de fala e de explicar sua história. Fora que se a gente for falar todo o erro que tá aí dentro todo mundo seria punido, eu falo isso porque eu tenho um colega que foi punido o justamente enquanto a outra pessoa fez pior que ele ficou de boa (Aluna J, 2024).*

Pode-se notar que tanto a narrativa da estudante X quanto da aluna J, ressalta a necessidade urgente de uma postura administrativa mais comprometida e inclusiva, que vá além do discurso formal e garanta um ambiente efetivamente acolhedor, seguro, democrático e com escuta ativa. O papel da escola, conforme discutido por Setton (2002), Santos (2006), Abramovay e Castro (2006), é fundamental para assegurar que os direitos dos estudantes sejam respeitados e as situações de discriminação e violência sejam tratadas com a devida atenção e cuidado, com vistas da escola não se transformar em um 'peso' na vida dos estudantes.

> *A escola, para mim, é um fardo. Porque eu realmente, eu sou filha única, então eu cresci sozinha com minha mãe. Meu pai ficava trabalhando demais, então era eu e minha mãe. Então, eu não aprendi muito a socializar. Então, chegar na escola, ficar o dia inteiro socializando é terrível para mim. Então, vira um fardo. E ficar o dia inteiro sem fazer nada é pior ainda, porque eu pretendo fazer geologia. E aí, você fica o dia inteiro na escola sem aprender nada. Sem acrescentar nada nos meus conhecimentos. Então, o que eu estou caçando aqui? Então, é horrível. Para mim, é um fardo. Tem dias que a gente nem tira os cadernos da mochila. Tem dia que a gente nem pega nenhum caderno. Aí, não. Aí, para mim, é um fardo. Batendo cartão. É isso aí, é batendo cartão (Aluna L, 2024).*

A narrativa da jovem exprime a desconexão profunda entre suas aspirações pessoais e o ambiente escolar, ao destacar a escola que se consolida em tal experiência monótona e sem propósito. Essa visão reflete a crítica ao modelo educacional tradicional que, muitas vezes, caracteriza-se por uma abordagem padronizada e descontextualizada das necessidades e interesses dos alunos. Arroyo (2017) analisa esse tipo de descontentamento ao enfatizar que, para muitos jovens, a escola se torna um lugar de exclusão simbólica, onde as práticas e conteúdos ensinados não se conectam com as expectativas e aspirações dos estudantes. A exclusão se manifesta não apenas na falta de conteúdo relevante, mas também na ausência de um espaço de pertencimento e acolhimento, sobretudo para alunos que, como a estudante, enfrentam desafios sociais e emocionais.

A frustração com a falta de atividades e de aprendizado significativo, mencionada pela estudante, evidencia o que Libâneo (2012) chama de uma lacuna no sentido formativo da

educação. Este autor defende que o ensino deve ser orientado não só à transmissão de conteúdo, mas para atender ao desenvolvimento integral e aos projetos de vida dos alunos. Ao falhar em oferecer a formação que dialoga com as metas e interesses pessoais dos estudantes, a escola corre o risco de se transformar em um espaço burocrático e alienante, no qual os alunos obrigatoriamente 'batem cartão', ao invés de participarem de uma jornada de aprendizado autêntico, característica presente nas palavras da aluna G.

> *A escola precisa saber trabalhar com os estudantes, de forma lúdica e dinâmica e que busque envolver o aluno dentro das suas atividades. Creio que alguns professores ainda estão presos e métodos antigos e não buscam inovação para as suas aulas. Tornando uma aula cansativa para estudantes que estudam durante nove horas em média (Aluna G, 2024).*

O relato das estudantes sobre a falta de atividades e a monotonia na escola levanta questões sobre a necessidade de uma educação mais diversificada e flexível, que inclua opções de aprendizagem significativa aos alunos. Neste sentido, Gohn (2013) argumenta que o currículo integrador de projetos experienciais, como oficinas e gincanas, incentiva o envolvimento dos alunos – neste caso da aluna, geologia –, pode promover o ambiente escolar mais atrativo e estimulante. Ao engajar os estudantes em atividades conectadas aos seus projetos futuros, a escola passa a desempenhar um papel significativo na construção da identidade e no desenvolvimento de competências relevantes.

Assim, o relato da estudante reforça a importância de uma escola que vá além do currículo padrão e ofereça experiências que sejam notadamente formativas e conectadas aos interesses e necessidades dos alunos. Ao dialogar com as visões de Arroyo (2017), Libâneo (2012) e Gohn (2013), torna-se perceptível que o desafio é potencializar a escola em termos de aprendizado ativo e significativo, que apoie os alunos em suas trajetórias de vida e os inspire a ver a educação como processo relevante e transformador.

> *Então, quando eu chego em uma sala de aula que tá com muito barulho, eu me incomodo muito fácil. Então, isso me incomoda e eu fico muito agoniada, eu fico muito ansiosa. No primeiro ano, quando eu cheguei, logo após a pandemia da Covid 19, eu comecei... Eu sempre tive que fazer tratamento, né? Mas no primeiro ano piorou a situação. Eu tive que fazer um tratamento muito mais forte, digamos assim. Porque eu não tava dando conta. Eu não tava conseguindo lidar com a situação de ficar na escola. Eu ligava pra minha mãe no horário de todos os recreios. Isso quando eu era no meio da aula. Porque eu não aguentava ficar dentro de uma sala com barulho. Sem fazer nada, muitas das vezes. Então, isso me incomodava muito. Hoje em dia, eu comecei a lidar melhor. Porém, eu ainda faço esse tratamento da mesma maneira. Com remédio, com psicólogo. Pra ver se eu*

consigo melhorar realmente (Aluna C, 2024).

A narrativa da estudante reflete o impacto psicológico da volta ao ambiente escolar após a pandemia, contexto que afetou profundamente a saúde mental de jovens em todo o mundo. Muitos alunos e alunas, após períodos prolongados de isolamento e de adaptação a rotinas digitais, encontram desafios para se readaptar ao convívio social intenso e às exigências da escola. A temática do impacto psicológico do retorno após a pandemia tem sido amplamente discutida por especialistas em saúde mental e educação. No contexto brasileiro, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (2020) destacou que crianças, adolescentes e jovens poderão sentir os efeitos da COVID-19 em sua saúde mental e bem-estar por muitos anos, e enfatizou a necessidade de atenção especial durante a retomada das atividades presenciais nas escolas.

Além disso, a Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz por Menezes (2022) realizou estudos que identificaram o alto impacto da pandemia nas atividades acadêmicas e na saúde mental de estudantes, apontando desafios significativos na readaptação ao contexto escolar físico após longos períodos de isolamento e ensino remoto. A sensação de ansiedade e a sobrecarga emocional, mencionadas pela aluna C se intensificam diante do barulho excessivo e momentos de inatividade que, para uma geração conectada às redes sociais e acostumada a estímulos contínuos, podem gerar estresse e desajuste.

O impacto do retorno ao ambiente escolar à juventude que enfrentou período prolongado de distanciamento social e isolamento físico durante a pandemia, desenvolveu ou intensificou quadros de ansiedade e estresse ao retomarem a convivência social direta e a rotina escolar estruturada. A transição do ambiente controlado e, muitas vezes, silencioso do espaço doméstico para o ambiente dinâmico da sala de aula requer atenção especial das escolas, que precisam oferecer apoio emocional e adaptações para minimizar os fatores de estresse e de desconforto, em especial, para alunos que já apresentam fragilidades emocionais.

Além disso, a dependência das redes sociais durante o isolamento contribuiu para que muitos jovens desenvolvessem uma relação intensa com o ambiente digital, onde é possível controlar a interação e o nível de exposição pessoal. Neste sentido, Lemos (2019) analisa como o ambiente digital permite o controle maior das interações, algo que não é possível na escola física, onde as sociabilidades acontecem de maneira espontânea e incontrolável. O contraste entre essas duas realidades – a digital e a física – pode causar o choque de ajustamento e tornar a experiência escolar potencialmente estressante para estudantes que,

como a aluna, sentem-se desconfortáveis com o barulho e a agitação. Lemos (2019) sugere ainda, que as escolas considerem a influência do ambiente digital na vida dos estudantes buscando criar espaços de aprendizagem que respeitem esses limites e ofereçam equilíbrio entre momentos de interação e silêncio.

Silva (2022) destaca igualmente o papel de ambientes de aprendizagem que levem em conta a saúde mental dos jovens, com efeito, em um contexto pós-pandêmico. É fundamental que as escolas se adaptem às novas necessidades emocionais e ofereçam suporte contínuo, como espaços de silêncio ou áreas de relaxamento, onde os alunos possam buscar alívio diante da sobrecarga. A oferta do suporte psicológico acessível e de um ambiente mais controlado poderia ajudar estas juventudes a se sentirem mais acolhidas e menos pressionadas, além de contribuir à adaptação saudável e melhoria da saúde mental.

Em síntese, a experiência da aluna evidencia a necessidade urgente de adaptações e apoio emocional para jovens que, após a pandemia, ainda enfrentam novos desafios na convivência e interação com o ambiente escolar. As reflexões de Lemos (2019) e Silva; Jurdi (2022) sublinham a necessidade de uma abordagem empática e adaptativa, que compreenda as particularidades da geração digital e as necessidades emocionais de estudantes em tempos de transformação social e tecnológica, a fim de que a convivência não chegue ao patamar destacado pela aluna Y a seguir.

> *Na maioria das vezes, por passar tanto tempo com as pessoas, que a gente não tinha esse costume, aqui no tempo integral do ensino médio, a gente começou a se estranhar. A gente fala muito no nosso grupo do Instagram e do WhatsApp lá da sala e aqui na convivência, a gente começa a brigar, do nada, de tão cansativo que é conviver tanto tempo com as mesmas pessoas. No ginásio, era um período só e todo mundo era unido, sentava junto e conversava, agora, no integral, você senta ali do lado da pessoa, ou você vai dormir porque você está cansado, ou você vai fazer qualquer outra coisa. Porque você não está realmente com ânimo de estar ali com a pessoa o dia inteiro. Pode ser que no primeiro período a gente até conversava mais e tal. Agora, no segundo, a gente já estranha totalmente. Já está todo mundo dormindo ou já está todo mundo estressado (Aluna Y, 2024).*

A narrativa da estudante traz à tona um fenômeno sobre o impacto da convivência prolongada e intensiva entre os alunos do ensino médio em tempo integral. Tal experiência reflete o esgotamento emocional e as tensões decorrentes da rotina prolongada com os mesmos colegas, algo que, em muitos casos, pode prejudicar a qualidade das interações e afetar aspectos sociais e emocionais na escola. Bauman (2004) discute a complexidade das relações humanas na contemporaneidade, sobretudo, em situações nas quais o conviver é

forçado por circunstâncias institucionais e rotinas rígidas. Sugere ainda, que a proximidade constante, sem a oportunidade adequada para descanso e renovação dos vínculos, pode intensificar o desgaste e gerar efeito paradoxal: ao não promover a união, a convivência forçada pode levar ao distanciamento e ao estranhamento.

A influência das novas tecnologias e das redes sociais nas formas de expressão artística e nas relações interpessoais entre a escola e as juventudes é um tema que provoca transformações profundas na maneira pela qual os jovens se conectam, expressam e interagem dentro e fora da escola, conforme destacam Carvalho (2007) e Buckingham (2007). As tecnologias digitais e as redes sociais se tornaram espaços de expressão e criatividade às juventudes em virtude de servirem de ferramentas de acesso e ampliação do alcance de suas vozes. As redes sociais, como espaços dinâmicos, permitem que os jovens explorem diferentes identidades e estilos de expressão, na promoção de um diálogo contínuo entre as suas vivências pessoais e as realidades culturais e sociais (Carrano, 2015).

De acordo com Buckingham (2007), as novas mídias oferecem aos jovens a participação ativa, por meio das quais podem criar, compartilhar e interagir com conteúdos de forma autêntica e pessoal, o que torna suas expressões artísticas mais diversificadas e acessíveis. No contexto escolar, essas transformações tecnológicas geram desafios e oportunidades às práticas pedagógicas. As redes sociais e as plataformas digitais permitem que as juventudes se expressem artisticamente de maneira livre, ampliando o acesso a diferentes referências culturais que, por sua vez, são levadas para o ambiente escolar.

Castells (2009) ressalta que, em uma sociedade em rede, as interações não se limitam aos espaços físicos e tradicionais, como na sala de aula. A internet e as redes sociais criam uma cultura conectada na qual as juventudes transitam entre o físico e o digital, integram ambas as esferas em suas práticas diárias. Assim, ao compartilharem suas produções artísticas nas redes, os estudantes ampliam a visibilidade de suas criações e constroem identidades que colocam em diálogo as respectivas vivências escolares e pessoais.

Essas novas formas de interação e expressão geram mudanças nas relações interpessoais. A presença das redes sociais na vida dos jovens influencia a maneira pela qual eles se relacionam entre si e com os professores, bem como, possibilita a criação de uma rede de comunicação que atravessa os limites físicos da escola. Nesse sentido, Bauman (2013) observa que a digitalização das relações provoca mudanças nos laços interpessoais, tornando-se mais rápidos e, muitas vezes, menos profundos, mas não menos significativos. A

velocidade da comunicação digital permite a conexão constante e acaba gerando um ambiente de interações muitas vezes efêmeras, o que pode afetar a qualidade das trocas interpessoais na escola. Para que o ambiente escolar acompanhe essas transformações, é necessário possuir educadores cujo a compreensão das novas formas de expressão e comunicação seja crítica e consciente para aproximar o conteúdo escolar das realidades vividas pelos estudantes.

Além disso, as redes sociais oferecem às juventudes outras possibilidades de participação ativa, nas quais as expressões artísticas e culturais podem alcançar um público amplo e diversificado. Jenkins (2009) defende que a cultura participativa é um dos maiores benefícios trazidos pelas novas mídias, pois propicia que os usuários sejam consumidores e produtores de conteúdo. No ambiente escolar, essa cultura participativa pode ser estimulada para fortalecer a integração entre a escola e as juventudes, cujo incentivo de projetos que valorizem a criação artística e o protagonismo juvenil são essenciais. Por exemplo, as escolas podem utilizar plataformas digitais para ofertar exposições virtuais de produções artísticas dos alunos ou desenvolver projetos colaborativos nos quais eles atuem enquanto criadores e curadores de conteúdos relevantes às comunidades (Carvalho, 2005).

Ao mesmo tempo, o uso intensivo das redes sociais igualmente gera desafios em função da superficialidade nas interações e o risco de isolamento digital. Ao serem utilizadas de forma excessiva, as redes podem provocar a sensação de desconexão com o mundo físico, o que compromete a interação face a face e a convivência social no ambiente escolar. Nesse sentido, o papel da escola se torna fundamental ao oferecer espaços de reflexão acerca do uso consciente das tecnologias na educação digital crítica que ajude as juventudes a equilibrar o virtual e o real. Mencionado equilíbrio é essencial cujo as redes sociais sejam um recurso que enriqueça a experiência educacional sem prejudicar as interações interpessoais, de acordo com Carvalho (2005) e Ponte (2012).

Em suma, as novas tecnologias e as redes sociais transformaram as formas de expressão artística e as relações interpessoais das juventudes, ao trazer um cenário de possibilidades e desafios às instituições. A escola, ao reconhecer e incorporar tais aspectos, pode se tornar mais próxima às realidades juvenis, ofertando a educação que valoriza as habilidades digitais e a criatividade dos estudantes. Simultaneamente, é mister estimular a reflexão crítica sobre o uso de tecnologias no sentido de contribuir para que as juventudes desenvolvam relações interpessoais significativas ao utilizarem as redes sociais como ferramentas de expressão pessoal, social e cultural (Carrano, 2005).

Outro ponto de crítica identificada nas narrativas dos jovens foi o tempo integral no que diz respeito ao esgotamento físico e mental, pois eles passam horas seguidas na escola sem o nível de atividade e descanso adequado. Ao discutir a saúde mental dos estudantes, Silva; Jurdi (2022) trata do aumento da carga horária, a falta de momentos de pausa e de espaços de desconexão como fatores do desgaste emocional, especialmente em adolescentes, por precisarem de tempo para processar as experiências e renovar energias.

Além disso, a menção aos grupos do *Instagram* e do *WhatsApp* traz à lume como as redes sociais influenciam as relações no âmbito educacional. Castells (2003) assinala que as interações digitais, embora potencialmente facilitadoras da comunicação, podem, paradoxalmente, intensificar conflitos e desentendimentos ao serem transferidas à convivência física contínua. Os conflitos que surgem no ambiente digital, em grande medida, refletem-se e são intensificados na interação presencial, principalmente na convivência em um espaço fechado por longos períodos, como ocorre no ensino integral. Assim, é possível entender que a dinâmica das redes sociais exige adaptação das relações no mundo real, onde a comunicação não é mediada por telas e a presença física e as nuances emocionais têm um peso maior.

Ao dialogar com as reflexões de Bauman (2013), Silva; Jurdi (2022) e Castells (2003) é possível perceber que o desafio das escolas de tempo integral não é apenas manter os alunos ocupados, mas proporcionar uma experiência equilibrada, com momentos de desconexão e estratégias de suporte emocional para minimizar o esgotamento nas relações interpessoais e subjetivas. Segundo o aluno L:

> *Creio que o tempo integral veio como uma pedra no meio de um caminho para o jovem. Impossibilitando ele de cursar a tarde algo do seu interesse, e não é isso, mas como também atrapalhando o estudante de procurar um emprego para se empregar durante o outro meio período no qual ele não estuda (Aluno L, 2024).*

A narrativa acima enceta crítica relevante ao modelo de ensino em tempo integral, no tocante às limitações impostas à conciliação entre escola, trabalho e outros interesses pessoais dos estudantes. A referida problemática é abordada por Gatti (2019), quando destaca que, embora a ampliação da carga horária tenha o objetivo proporcionar uma formação mais completa, ela frequentemente desconsidera a realidade socioeconômica dos jovens brasileiros, muitos dos quais necessitam trabalhar para contribuir com a renda familiar.

Além disso, Silva (2023) discute como a implementação do ensino integral no Novo

Ensino Médio ocorreu sem planejamento adequado, exacerbando desigualdades sociais e regionais. Ela aponta que a rigidez do modelo pode afastar jovens de contextos mais vulneráveis, que têm no emprego a condição essencial à subsistência. Assim, a reflexão crítica do aluno L ecoa a necessidade de repensar políticas educacionais que, ao tentar homogeneizar as condições de ensino, podem desconsiderar a pluralidade de realidades juvenis, comprometendo o acesso igualitário e a permanência dos jovens na instituição.

Outro ponto de análise nas entrevistas foi a denúncia de uma aluna sobre os agrupamentos que são feitos no início do ano letivo para a enturmação de alunos nas salas de aula:

> *Eu preciso falar sobre a distribuição de alunos nas turmas, tipo assim, por exemplo, segundo D do ano passado, eles colocavam tudo de uma mesma classe social. Por exemplo, era todo mundo da zona rural, aí eles colocam tudo em uma sala só e fica meio que separado o resto, sabe? Por exemplo, segundo A, é as pessoas que vêm mais do ginásio, ok. Aí chega no segundo B, já é uma classe social um pouco mais inferior.*
> *Aí vai dividindo meio que em classes sociais, sabe? Eu acho que isso deveria ser mais... Eu acho que não é por classe social, eu acho que é por nota. Ultimamente é por nota. Eu falo que não é por nota porque eu cheguei ano passado, eu fui para o primeiro D e eu sempre tive nota acima de 20.*
> *Mas eu digo isso também, porque na nossa sala, no segundo D, também só tem as pessoas da Vila. Você não vê pessoas da Vila nas outras salas, no primeiro A, B e C. Estava tudo no D. No D estavam todas as pessoas que eram da Vila e todas as pessoas que vêm de São João, da zona rural e dos bairros mais pobres da cidade (Aluna S, 2024).*

A percepção da estudante S a respeito da divisão de turmas pode ser analisada por meio dos dispositivos escolares que, segundo Foucault (2013), regulam as práticas e subjetividades por meio de mecanismos de normalização e hierarquização. Esses dispositivos classificam os alunos com base em critérios sociais, pedagógicos e definem os limites do que é legitimado enquanto comportamento esperado ou desviante. No entanto, Foucault também evidencia que esses mesmos dispositivos abrem espaço para resistências e permitem que os sujeitos ressignifiquem essas divisões nas interações cotidianas. Assim, a organização de turmas reproduz desigualdades sociais e cria possibilidades de contestação e reinvenção das práticas escolares ao expor a dinamicidade do espaço educacional.

A crítica da aluna no que concerne à divisão das turmas com base em critérios sociais e não acadêmicos sugere um equívoco sobre o que Charlot (2000) chama de democratização da escola. O autor argumenta cujo ambiente escolar deve fomentar a igualdade e a interação entre jovens de diferentes origens, a fim de que todos possam se beneficiar das experiências e

visões de mundo, uns dos outros. Entretanto, ao agrupar os alunos por classes sociais, a escola reafirma a segregação, contrariando a proposta da educação inclusiva e diversa.

Além disso, a organização das turmas pode impactar negativamente a construção da identidade e a percepção de pertencimento dos alunos. Para a escola cumprir o seu papel social, ela deve evitar formas de organização que reforcem rótulos e qualquer distanciamento entre os jovens. Ao colocar os alunos em grupos homogêneos, a instituição deixa de favorecer experiências de aprendizagem rica e diversificada, na qual a convivência com diferentes perspectivas e realidades amplia a compreensão de mundo das juventudes, conforme Candau (2019).

Portanto, o relato da aluna destaca a necessidade de um modelo de organização que priorize a integração social e a diversidade, garantindo que a escola cumpra o seu papel de espaço de convivência e formação cidadã. Ao dialogar com as reflexões de Foucault (2013), Charlot (2000) e Candau (2019), é perceptível que a organização das turmas deve ser cuidadosamente repensada para evitar a reprodução de desigualdades.

No contexto do Novo Ensino Médio, essas percepções múltiplas se revelam ainda mais significativas, ao desvelar como as diferentes juventudes encontram na escola, ora um espaço de adaptação e aceitação, ora um ambiente a ser desafiado e transformado com normas instituintes. Diante desse cenário, a próxima seção explorará os processos de resistência dos jovens aos dispositivos disciplinadores e as potencialidades de sociabilidade que a flexibilização curricular pode oferecer.

5.3 Processos de resistência e a sociabilidade das juventudes na flexibilização curricular do Novo Ensino Médio

As extensas transformações sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas têm impactado significativamente as formas de sociabilidade dos jovens e, consequentemente, os processos educativos. No contexto brasileiro, o debate sobre a flexibilização curricular no Novo Ensino Médio ganha relevância ao buscar atender às demandas de uma juventude cada vez mais diversa e inserida em um mundo globalizado e conectado, conforme convergem estudos de Dayrell (2007), Moran (2013) e Candau (2019). Essas mesmas juventudes que têm a oportunidade de escolha de componentes curriculares dos itinerários formativos, muitas vezes, manifestam insatisfação às normas rígidas implementadas no meio escolar e

apresentam comportamentos considerados transgressores neste meio.

Para fundamentar a categoria transgressão das normas escolares na análise das entrevistas, foi necessário compreender as maneiras pelas quais as juventudes se posicionam e resistem às regras institucionais da escola, bem como, identificar comportamentos que expressam o desejo de autonomia e contestação. A transgressão, nesse contexto, desvela insatisfações individuais e aponta para uma dinâmica complexa de poder e resistência no ambiente escolar, por efeito, estudantes encontram formas de 'escape' como observado nas entrevistas. Um exemplo notável dessa resistência é o uso de espaços proibidos, como o banheiro especial. Foucault (2013) afirma que a vigilância e o controle produzem uma reação dos indivíduos que, ao se sentirem observados, buscam formas alternativas de escapar, o que se manifesta nas práticas informais de jovens que acessam o banheiro sem a permissão formal. Esse comportamento contesta as normas e afirma a necessidade de os alunos reconfigurarem o espaço de maneira a torná-lo mais inclusivo e acolhedor às demandas cotidianas.

Outro ponto relevante observado nas entrevistas é a resistência ao controle administrativo sobre questões emocionais e práticas. A falta de apoio psicológico e a negligência em atender às necessidades de inclusão e acolhimento, em especial, nos casos de discriminação alimentar (não oferecimento de lanche), leva os estudantes a buscarem formas indiretas de lidar com tais carências. Uma delas é sair da escola para comprar comida sem a devida autorização, mesmo isso representando transgressão aos regulamentos. O referido comportamento, de acordo com Bourdieu (2007), trata-se de reação às imposições institucionais que não correspondem às necessidades culturais e sociais dos jovens. Ao buscarem atender as próprias necessidades fora dos limites da escola, eles expressam a discrepância entre o espaço escolar – cujo dever é atender e apoiar integralmente os alunos - e a realidade que experimentam.

As reações dos estudantes à estrutura de classes e grupos estabelecida pela escola igualmente refletem formas de transgressão que visam questionar a segregação social dentro da instituição. Ao relatar a organização das turmas de maneira que reproduz divisões sociais e econômicas, os estudantes demonstram insatisfação e desenvolvem estratégias de resistência incluindo a formação de grupos paralelos ou a contestação dos grupos impostos. Esse comportamento, conforme Hall (2011), ressalta a construção de identidades culturais que desafiam a imposição de uma única norma ou prática. Hall (2011) enfatiza que a identidade

das juventudes é construída em oposição às normas rígidas das instituições, o que torna a resistência uma característica essencial da expressão cultural. A divisão de turmas com base em classes sociais e econômicas pode, assim, ser vista como um processo de ‘outrização’ promovido pela própria escola, o que motiva os jovens a se organizarem em torno de suas próprias identidades e valores.

Essa análise demonstra que a transgressão das normas escolares não é apenas um ato de rebeldia, mas resposta estruturada a uma realidade institucional que, aos olhos dos estudantes, carece de equidade e sensibilidade para lidar com as diversidades culturais e sociais. A resistência juvenil dentro da escola expõe tanto as limitações do modelo educacional vigente quanto a busca dos jovens por um espaço de pertencimento e reconhecimento.

A sociabilidade juvenil contemporânea se caracteriza por interações complexas, mediadas pelas relações presenciais e tecnologias digitais que ampliam os horizontes comunicativos e culturais das juventudes. Segundo Bauman (2001), as relações sociais se tornam mais fluidas e menos vinculadas a estruturas rígidas quando envolvem o reconhecimento do outro e da sua cultura enquanto princípio da convivência líquida, influenciando a construção das identidades juvenis e as formas de interação com as instituições, o que inclui a escola.

O campo educacional no qual as discussões pedagógicas passam pelo cunho do currículo, dos estudos sobre práticas e adoção de componentes curriculares integrados e flexíveis, têm se intensificado ao concebê-lo efetivo na construção de significados e identidades (Silva, 2010). A flexibilização curricular do Novo Ensino Médio emerge, assim, como uma proposta em âmbito nacional, a fim de adaptar a educação às necessidades e interesses dos estudantes. Nesse sentido, é essencial compreender de qual forma a sociabilidade dos jovens interfere e potencializa a flexibilização.

Autores como Giroux (1997) e Hall (2003) contribuem à compreensão das relações entre cultura, identidade e educação, ao enfatizarem a necessidade de escutar as experiências dos jovens no processo educativo. Giroux (1997) propõe uma pedagogia crítica que valoriza a agência dos estudantes e reconhece o lugar das culturas juvenis na construção do conhecimento. Hall (2006), por sua vez, discute a construção das identidades culturais na contemporaneidade e destaca a influência das mídias e relações sociais nas manifestações culturais.

A compreensão das interferências da sociabilidade juvenil na flexibilização curricular exige uma abordagem que considere as múltiplas dimensões das experiências juvenis (Silva, 2023). Isso inclui analisar como as relações sociais influenciam as escolhas educacionais, de que maneira as culturas interagem com as propostas curriculares e quais potencialidades e desafios promovem tensões e resistências nesse processo.

Nesta perspectiva, Giroux (1997) e Hall (2006) valorizam as vozes juvenis e as identidades culturais cuja integração é fundamental ao processo educativo, e enfatizam que as interações entre as juventudes e suas culturas contribuem à construção do conhecimento de forma interativa e contextualizada com as perspectivas contemporâneas. À medida que as relações sociais e culturais interagem com as propostas curriculares, surgem novas possibilidades educacionais e tensões que refletem as discrepâncias entre as práticas institucionais e as vivências das juventudes.

Essas tensões podem ser particularmente observadas ainda, na resistência das juventudes aos dispositivos disciplinadores da escola, que buscam normatizar comportamentos e conformar os estudantes a uma estrutura rígida e homogênea. Mais uma vez, é possível retomar estudos de Foucault (2013) para denominar a escola como um dos principais espaços onde são exercidos mecanismos de disciplina e controle social, com imposição de normas comportamentais que são desafiadas pelas juventudes

Ao incorporar as experiências e identidades juvenis no currículo e promover a flexibilização curricular, o Novo Ensino Médio apresenta um contexto que mitiga essas tensões e criar desafios, pois permite maior liberdade e expressão das juventudes, mas ainda opera sob estruturas disciplinadoras. Essa dinâmica é descrita por autores como Veiga-Neto (2003), que observa a escola como um território de disputa no qual as juventudes encontram formas de se apropriar dos dispositivos institucionais, ao mesmo tempo em que se posicionam criticamente frente a eles.

No contexto da pesquisa em tela, foram analisadas as formas de resistência das juventudes que não concordam com os mecanismos de dominação, as normas rígidas impostas e a falta de hibridismo nas manifestações culturais. Nesta instituição, geralmente os projetos são desenvolvidos pela coordenadora do Novo Ensino Médio, junto a professores dos itinerários formativos, em especial, no componente curricular Projeto de Vida.

Os projetos de maior destaque na escola foram identificados: no acolhimento que é constante, nas gincanas escolares, nos jogos interclasses e os jogos escolares de Minas Gerais

– JEMG. Todos foram identificados enquanto potenciais na sociabilidade das juventudes, dentro da proposta de flexibilização curricular que envolve a interdisciplinaridade desenvolvida no componente Projeto de vida. Contudo, as gincanas ganharam destaque por envolverem de forma abrangente os jogos, as disputas, a interação e a possibilidade de manifestação cultural identitária, conforme a narrativa da aluna R:

> *Eu acho que as gincanas integradas são uma oportunidade incrível para unir todo mundo na escola. É muito legal ver pessoas de diferentes turmas e com jeitos tão diferentes trabalhando juntas nos jogos, nas apresentações, nas manifestações de todas as culturas sabe? É legal mesmo ver a união e o engajamento. A gente aprende a respeitar as ideias dos outros, e no final, parece que todo mundo sai ganhando, porque é um momento de diversão, aprendizado e troca de experiências (aluna R, 2024).*

As gincanas integradas, descritas pelo aluno como espaços de encontro e valorização da diversidade, destacam-se enquanto práticas pedagógicas que promovem o convívio coletivo, a troca de experiências e o respeito às diferenças. Candau e Moreira (2007) apontam que atividades desse tipo têm o potencial de ressignificar as relações na escola, ao integrar culturas e fortalecer os laços entre os estudantes. Além disso, as mencionadas práticas criam oportunidades para que as juventudes desenvolvam competências socioemocionais, tais como a empatia, o trabalho em equipe e a convivência com a pluralidade. Tais experiências reforçam o papel da escola na formação integral e vai além dos conteúdos acadêmicos, acolhendo a diversidade à construção de uma comunidade escolar inclusiva e participativa.

Como potencialidade da flexibilização curricular, o aluno H citou os jogos ao destacar que a potencialidade dos componentes curriculares flexíveis se manifesta em projetos que envolvem a escola em *"momentos de jogos, como por exemplo, um vôlei, conectando os estudantes e unindo eles através de jogos que necessitam de uma união entre o time" (Aluno H, 2024).* De acordo com alguns outros relatos, contudo, estes projetos não são suficientes para promover a valorização da diversidade de forma efetiva e nem para atribuir sentido à escola por um tempo duradouro. Por isso, as resistências passam a ser uma constante realidade neste meio. Uma forma de resistência diante da rigidez da cultura escolar foi identificada nos depoimentos de estudantes que, ao se sentirem reprimidos pelas normas e controles excessivos, buscaram espaços alternativos dentro da própria escola para se expressar e desafiar essa estrutura. A prática de 'matar aulas', como no exemplo: *"Ah tia, eu vou para o banheiro e simplesmente fico lá, sento na tampa do vaso e deixo a porta fechada, ou então fico de bobeira no lavatório mesmo" (Aluna M, 2024)*. Ao se esconderem no banheiro ou em

outros locais isolados, surge o ato de resistência simbólica: um modo de escapar temporariamente da vigilância institucional e da imposição de rotinas consideradas desconectadas de suas vivências e interesses.

No entender de Certeau (1998), essas táticas cotidianas de resistência expressam o desejo dos jovens de recuperar o mínimo de autonomia em ambientes altamente normatizados. Ao se esconderem em espaços como o banheiro, os estudantes reivindicam um momento de liberdade no qual podem experimentar o tempo e o espaço fora da lógica disciplinadora da escola. Esse tipo de resistência evidencia o distanciamento entre a cultura escolar rígida e as necessidades e expectativas juvenis e sinalizam a busca por espaços de expressão e identidade fora das grades curriculares e dos comportamentos esperados, mesmo sendo parte integrante dos itinerários formativos e das eletivas consideradas flexíveis. Segundo os jovens:

> *Acredito que esses itinerários tiram o foco das matérias de base comum, que são muito mais importantes e relevantes na nossa vida (Aluna M, 2024).*
>
> *Ocupam espaço de outras matérias mais importantes, e pra ser sincero não fazem tanta diferença. Tem matérias que são inúteis e acaba atrapalhando materiais como física e química (Aluno W, 2024).*
>
> *Creio que essa questão dos itinerários atrapalham de certa forma o estudante. Por tomar uma boa parte do tempo com matérias que não irão acrescentar nada em nosso currículo. E fazendo com que nós alunos percam inúmeras aulas de matérias da base comum, por precisarem encaixar essas matérias que não apresentou potencialidade nenhuma em nossa formação (Aluno E, 2024).*
>
> *Vejo que são irrelevantes para a nossa aprendizagem, e que por tomarem mais do nosso tempo na escola, acabam nos privando de muita coisa, além de ser muito desgastante. Dizem que são para alunos fazerem atividades pendentes, mas no final ninguém dá nada (Aluno F, 2024).*
>
> *Não vejo como matérias importantes, por na maioria das vezes os professores não estarem 100% capacitados ou até mesmo pelo cansaço dos alunos ficarem o dia todo, leva essa indisposição em matérias integradoras (Aluna T, 2024).*

As narrativas dos alunos M, W, E, F e T denunciam as fragilidades referentes aos itinerários formativos do Novo Ensino Médio, sobretudo, no que tange à desvalorização das

disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o impacto negativo percebido na formação acadêmica. Essa percepção é discutida por autores como Silva (2023) quando argumenta que a introdução dos itinerários pode desviar o foco da formação básica, pois prioriza conteúdos nem sempre alinhados às necessidades reais dos estudantes e compromete, assim, a qualidade da educação.

Ademais, Silva (2023) destaca que a flexibilização curricular frequentemente resulta em uma sobrecarga estrutural nas escolas, que nem sempre conseguem ofertar itinerários formativos adequados. Esse descompasso se reflete nas críticas dos estudantes acerca da relevância e utilidade de tais disciplinas, podendo reforçar desigualdades e fragilizar a formação básica. Mesmo com carga horária reduzida para o ano 2025, é fundamental que os itinerários formativos sejam articulados a metodologias outras carregadas de significados às juventudes.

Na esteira do debate, Libâneo (2013) aponta que a fragmentação excessiva do currículo pode gerar dispersão no aprendizado e afetar diretamente a percepção dos alunos sobre o papel das disciplinas da base comum. Tal organização curricular, ao sobrecarregar os horários com itinerários formativos, compromete a centralidade da formação sólida e significativa, como evidenciado nas críticas estudantis e nos estudos de Silva (2023). Ao dialogar com essas narrativas, é fundamental reconhecer a validade das percepções estudantis como elementos críticos que apontam para lacunas na implementação do Novo Ensino Médio.

A declaração da aluna T traz à tona duas questões fundamentais, quais sejam: a qualificação docente para ministrar disciplinas integradoras e o impacto da carga horária prolongada no engajamento dos estudantes. Essas problemáticas estão amplamente discutidas na literatura educacional, tal e qual em Saviani (2008) quando aponta a falta de formação específica para os docentes e o quanto isso compromete a efetividade das propostas curriculares, especialmente, nos itinerários formativos da flexibilização curricular.

Contudo, enquanto alguns estudantes destacam os itinerários formativos e demais componentes da flexibilização curricular com base em elementos que desviam o foco das disciplinas da base comum, há também quem reconheça neles a oportunidade de aprendizado significativo para além do conteúdo tradicional. Nesse sentido, a fala de H reflete que "*da minha parte eu acho que eles são essenciais pois algumas coisas que nós vamos precisar para encarar o mundo lá fora essas matérias ensinam desde: éticas para se viver na sociedade e saber conviver com as pessoas" (Aluna H, 2024).*

O depoimento da aluna M similarmente vai de encontro à narrativa de H, diante do reconhecimento de que alguns componentes curriculares apresentam potencialidade para estimular a sociabilidade entre as juventudes:

> *Projeto de vida: me ensinou a ter ética moral e empatia pelos outros. Aprofundamentos: me ensinaram um pouco mais detalhadamente sobre razões e porquês sobre sociedade. Mundo do trabalho: me mostrou como vai ser o mundo lá fora e como funciona a área de trabalho (Aluna M, 2024).*

Essas narrativas exprimem um olhar mais exitoso, que valoriza a flexibilização na promoção de competências socioemocionais e práticas essenciais à vida em sociedade. Todavia, entre potencialidades e subversões, o esvaziamento de sentido das unidades curriculares flexíveis contribui com a intensificação das resistências, já que os alunos passam boa parte do tempo ociosos, conforme do aluno F: *"quando a aula não tem nada, vamos para o pátio, levamos o violão ou buscamos locais mais afastados, como os arredores do anfiteatro e ainda pegamos uma bola e vamos para a quadra jogar"*. Os estudantes tentam criar os seus próprios espaços de convivência e expressão cultural, comportamento no qual reflete a tentativa de subverter o ambiente escolar normativo e transformá-lo em espaço de socialização e de produção de significados próprios, distantes da vigilância direta e das expectativas formais da instituição.

Ao ocupar tais lugares alternativos, os jovens desenvolvem uma cultura paralela que desafia as estruturas rígidas da escola e reafirmam as suas identidades. De acordo com Giroux (1997), essas práticas representam a pedagogia de resistência, na qual os estudantes reconstroem o espaço e o tempo, criam contextos de aprendizado e de expressão que valorizam vivências e interesses. O ato do jovem levar o violão, fazer música e criar momentos coletivos em locais menos supervisionados, por exemplo, demonstra a necessidade de interação e da cultura juvenil em forjar vias de expressão autêntica que enriquecem as experiências educativas.

Outra forma sutil, mas significativa, de resistência juvenil à rigidez escolar ocorre diante da desconexão do estudante ou sobrecarrega pelo ambiente escolar, como expresso na narrativa de X: *"quando vejo que não tem nada de interessante, ligo para a minha mãe e peço para ela entrar em contato com a escola e me liberar antes do horário" (Aluno X, 2024)*. Esse tipo de estratégia reflete a tentativa de recuperar o controle sobre o tempo e de fugir das exigências institucionais por meio de um recurso que extrapola os limites da

autoridade da escola.

Certeau (1998) afirma que as práticas subversivas podem ser entendidas na qualidade de estratégias de resistência, nas quais as juventudes, ao não encontrarem espaço de negociação direta com as normas escolares, estabelecem modos alternativos e criativos para confrontá-las. Ao pedir que a mãe interceda, o jovem contorna a estrutura disciplinar e explicita desejo de autonomia, empreendendo uma crítica implícita às exigências desconectadas de sentido da sua realidade e desejo. Tal estratégia destaca o papel das juventudes na negociação diária com as normas escolares, além de apontar para o desejo de maior flexibilidade e respeito às necessidades individuais.

A resistência juvenil, em alguns contextos escolares, pode se manifestar igualmente, de maneira mais conflituosa, envolvendo episódios de violência e brigas entre estudantes.

> *Aqui, as brigas não acontecem sempre, mas geralmente tem muito desentendimento entre alunos e professores, simplesmente porque o aluno levanta do lugar, e de alunos com alunos, alunos falando alto com o vice-diretor. Sabe, coisas assim, que começam por coisas pequenas como provocações, ou desentendimentos nas redes sociais, prints e fotos de colegas sem autorização, figurinhas de colegas, e muitas vezes levam a briga para fora da escola com colegas, e com os superiores aqui, tomam raiva mesmo. (Aluno D, 2024).*

Esse tipo de resistência reflete a tensão entre as normas institucionais e as expressões individuais das juventudes, além de apontar para questões mais profundas de exclusão, falta de diálogo e desajuste entre a escola e as realidades vividas pelos alunos. Estudos recentes, como os de Abramovay e Rua (2020) acerca da violência nas escolas, indicam que ambientes onde a comunicação e o acolhimento das expressões juvenis são limitados, o conflito emerge dos jovens que se sentem marginalizados. Trata-se de um comportamento em resposta à falta de espaços de negociação e participação dentro da escola, onde a reação agressiva e violenta pode virar regra na resolução de conflitos. Além disso, para Bock et al. (2018) as brigas podem funcionar como a linguagem pela qual os estudantes expressam insatisfação, reivindicam visibilidade e expressam a necessidade latente de pertencimento e reconhecimento por parte da instituição escolar.

Esse tipo de resistência evidencia o desafio da escola em lidar com as manifestações culturais e emocionais das juventudes. Em casos de dificuldades para repreender exclusivamente a violência, pesquisadores como Abramovay (2020) sugerem que a escola invista em estratégias preventivas e inclusivas incentivando o diálogo e a mediação de

conflitos com formas mais construtivas de expressão e integração.

A resistência juvenil pode também emergir diante da resposta às experiências de *bullying* e discriminação racial dentro da escola, visto que os estudantes quando enfrentam essas formas de exclusão e preconceito, frequentemente desenvolvem estratégias diversas. Resistências que vão desde o afastamento emocional até formas explícitas de contestação, seja por meio de protestos ou pela criação de grupos de apoio e fortalecimento coletivo entre os pares. Resultam, por sua vez, do sentimento de marginalização imposto pelas dinâmicas de discriminação, que afetam profundamente o pertencimento e a identidade dos jovens, consoante o relato a seguir:

> *Alguns colegas faziam piadas sobre meu cabelo e minha cor de pele, riam quando eu respondia na aula ou me chamavam de nomes que machucavam. Às vezes, fingiam ser brincadeiras, mas eu sabia que era diferente. Isso me fazia sentir muito ruim, como se eu não tivesse lugar ali, inferior a eles. Por mais que tentasse deixar pra lá, sentia que era vista como diferente, como alguém que não pertencia, que não era aceita na sala. Aí eu comecei a fazer com eles também, tinha que descontar (Aluna Q, 2024).*

De acordo com Rocha e Souza (2021), ao se organizarem em grupos de afinidade ou na expressão das identidades raciais e culturais como forma de resistência, as juventudes estão a reivindicar um espaço legítimo de pertencimento e valorização dentro da instituição escolar. Nessa perspectiva, os atos de resistência relacionados ao *bullying* e à discriminação racial indicam o esforço em desafiar estruturas que promovem a exclusão e dificultam a afirmação das respectivas identidades culturais e étnicas.

Além disso, Correa e Ednilson (2021) discutem as formas pelas quais a resistência pode se manifestar em ações coletivas, no desenvolvimento de eventos culturais que celebram a diversidade racial e desafiam estereótipos. Essas ações criam uma rede de apoio, propondo uma crítica direta às práticas discriminatórias, que mostram à escola a necessidade de reconhecer e enfrentar o racismo e o preconceito.

Na outra ponta, dormir na sala de aula durante momentos de explicação pode ser interpretado igualmente como resistência passiva por parte dos jovens, o que reflete toda desconexão ou insatisfação com o conteúdo ou a estrutura educacional. Nas próprias palavras do estudante, *"é o que mais acontece aqui na escola, fico cansado às vezes por não fazer nada e às vezes com as aulas tão chatas e confesso que fico boa parte da noite no celular e tenho que vir para a escola o dia todo, então simplesmente deito a cabeça na carteira e*

durmo a aula toda" (Aluno F, 2024).

Esse comportamento, embora aparentemente apático, constata um tipo de resistência que se opõe à rigidez e ao distanciamento entre o currículo e a realidade dos estudantes. Ao adotarem essa postura, os jovens expressam, mesmo que indiretamente, crítica ao modelo tradicional de ensino, muitas vezes, em virtude de desconsiderar suas experiências e interesses (Pereira; Souza, 2022).

A declaração reflete ainda um dos desafios contemporâneos enfrentados pelos jovens, ou seja, a relação intensa com as tecnologias digitais e seus impactos na rotina escolar. O uso prolongado do celular, especialmente durante a noite, pode levar à privação de sono, prejudicar a concentração, o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional. Além disso, a situação aponta à tensão entre as demandas escolares e os hábitos culturais das juventudes, em grande medida centrados na socialização e no entretenimento digital. É crucial que as escolas discorram sobre o equilíbrio entre o uso de tecnologias e os cuidados com a saúde, evitando a simples repressão a partir de estratégias de integração significativa entre a vida digital e o aprendizado (Silva, 2003).

De acordo com Pereira e Souza (2022), as formas de resistência podem surgir em ambientes onde o currículo é pouco flexível e os alunos não se sentem envolvidos ou representados pelo conteúdo ministrado. Esses autores argumentam que a passividade, como o ato de dormir em sala de aula, pode ser uma manifestação do desinteresse gerado pela pedagogia que não dialoga com as expectativas e vivências dos estudantes.

É necessário, portanto, debater como a escola contemporânea pode acolher e dialogar com essas identidades plurais e reconhecê-las enquanto ponto central à construção de práticas pedagógicas conectadas às juventudes contemporâneas. É sobre essa discussão que a próxima seção busca se aprofundar.

5.4 Identidades e manifestações culturais das juventudes no Novo Ensino Médio: as gincanas como possibilidade

No cenário contemporâneo as juventudes são atravessadas por uma série de influências culturais que instituem suas identidades de forma cada vez mais fluida e híbrida. Esse fenômeno se reflete na escola, espaço de interações sociais que envolve normas, valores e práticas institucionais, ao mesmo tempo, é permeado pelas expressões culturais dos

estudantes. No contexto do Novo Ensino Médio, essa diversidade de influências culturais e de formas de expressão configura desafios e oportunidades para o sistema educacional, conforme assinala Candau (2019).

As transformações na estrutura curricular permitem, em tese, que a escola se aproxime das vivências dos jovens, ao ampliar as possibilidades de construção de uma educação mais plural e dialógica. Essa perspectiva é respaldada pelos estudos de Pais (2003), cujo o destaque se assenta na multiplicidade de experiências e a interseção entre culturas locais e globais que caracterizam as juventudes contemporâneas.

Ao longo das últimas décadas, o aumento do acesso à internet e o surgimento das redes sociais facilitaram o desenvolvimento de uma cultura juvenil marcada pela hibridez, na qual as identidades são formadas a partir de referências heterogêneas e em constante transformação (Canclini, 2015). Essa fluidez cultural e identitária, associada à liberdade de expressão oferecida pelas plataformas digitais, traz para o ambiente escolar uma diversidade de manifestações que desafia as normas tradicionais e os modelos rígidos de ensino. Entretanto:

> *A escola deveria conversar com a minha vida de verdade. Eu uso as redes sociais para criar vídeos e falar sobre o que penso, mas não posso levar isso para as aulas. A gente debate temas que importam para nós, como diversidade e cultura digital, e aprende de um jeito que faz mais sentido nas redes sociais, mas na escola não tem este espaço de forma contínua, apenas em algumas palestras que ficamos só ouvindo. Tem muita coisa que parece engessada, sinto que a escola não acompanha o que a gente vive fora daqui (Aluna L, 2024).*

Candau (2019) defende a educação intercultural ao reconhecer que a diversidade de vivências e expressões, contribui à construção de uma escola democrática e inclusiva. Em consonância com essa abordagem, os estudos sugerem que o Novo Ensino Médio precisa romper com a estrutura curricular única, abrindo espaço para que as juventudes se expressem e explorem suas identidades de forma livre e colaborativa. Logo, a escola necessitar cumprir o seu papel social de forma efetiva e democrática, razão pela qual é indispensável reconhecer e valorizar as múltiplas identidades juvenis, em especial, no contexto das reformas educacionais recentes. Todavia, essa transformação demanda uma atuação consciente e preparada dos educadores, que devem ser capazes de compreender e respeitar as diferenças culturais dos estudantes, em um ambiente escolar que não apenas tolere, mas valorize e integre a pluralidade de manifestações juvenis (Carvalho, 2007).

Embora o Novo Ensino Médio proponha maior flexibilidade e respeito à diversidade, desafios significativos permanecem. A implementação da nova estrutura exige um rompimento com a visão conservadora da educação, que historicamente buscou homogeneizar comportamentos e suprimir expressões culturais diversas (Costa; Silva, 2019). Como assinala Bourdieu (2014), a escola tende a reproduzir as normas e valores dominantes ao marginalizar as manifestações culturais que não se alinham com a cultura oficial. Assim, é fundamental que a implementação do Novo Ensino Médio seja acompanhada por práticas pedagógicas que estabeleçam o diálogo intercultural e a valorização das múltiplas identidades juvenis de forma fluida e contextualizada com as suas vivências e manifestações culturais.

A fluidez híbrida das identidades juvenis no contexto escolar reforça o papel de uma abordagem educativa que considere as influências culturais e as vivências específicas das juventudes (Candau, 2020). No Novo Ensino Médio, tal visão pode fortalecer o papel da escola na qualidade de um espaço de formação cidadã, no qual as juventudes aprendem temas alinhados aos desafios do mundo atual. O reconhecimento de tal entrelaçamento das culturas juvenis, portanto, apresenta-se enquanto uma via indispensável para que a escola cumpra seu papel social de forma efetiva e democrática.

No entendimento de Dayrell (2007; 2014), a escola precisa ser pensada, reconhecida e legitimada como ambiente sociocultural em todos os seus tempos e espaços, considerando a diversidade nas múltiplas dimensões educativas, ou seja, na beleza do encontro e na construção coletiva do conhecimento pautado nas diferenças. Para as estudantes C e S:

> *Às vezes, sinto que a escola é como um mundo à parte, que não entende o que a gente vive de verdade. Enquanto lá fora estamos falando sobre nossas identidades, redes sociais e o que nos representa, aqui tudo parece parado no tempo. Falta mais espaço para o que importa para nós (Aluna C, 2024).*

> *Eu sinto que a escola muitas vezes ignora quem a gente realmente é. Aqui, parece que só importa o que está no livro ou o que cai na prova. Não tem espaço para falar sobre nossas histórias, nossas lutas ou o que nos faz diferentes. Às vezes, até somos silenciados quando tentamos. Se a escola pudesse ser mais aberta, ouvir mais, talvez a gente se sentisse parte dela de verdade, e não só alguém que está aqui porque precisa (Aluna S, 2024).*

Enquanto alguns alunos e alunas reconhecem os esforços da escola em se conectar com as culturas juvenis, seja por meio de projetos, atividades esportivas e momentos de expressão cultural, outros sentem que suas identidades e manifestações não encontram lugar naquele território. Nesse contexto, a elaboração de uma nuvem de palavras utilizada na

dinâmica com os jovens pesquisados representou uma síntese visual das principais ideias, desejos e manifestações culturais que brotaram ao longo da pesquisa a respeito das palavras-chave cultura escolar e juvenil. Apesar de nem todas as expressões terem sido descritas, a nuvem teve como objetivo principal ampliar as ideias de forma avaliativa, autoavaliativa e reflexiva de todo o percurso traçado. Essa abordagem dialoga com a perspectiva de Arroyo (2007), ao sublinhar a necessidade de ouvir e legitimar as vozes das juventudes como parte central do processo educativo inclusivo e respeitoso.

Figura 11 - Nuvem de palavras



Fonte: própria autora: resultado da dinâmica com as juventudes no *lócus* de pesquisa

A nuvem de palavras apresentada reflete a pluralidade das culturas juvenis e as interseções com o ambiente escolar e evidenciam a complexidade das demandas, interesses e identidades das juventudes contemporâneas. Palavras como gincanas escolares, inclusão e diversidade salientam o desejo por práticas colaborativas que desenvolvam o pertencimento e o respeito às singularidades no espaço educativo. Conforme destaca Charlot (2000), a escola deve ser um espaço onde os estudantes se sintam reconhecidos, tais como nas vivências e gincanas escolares que conectam os jovens por meio de valores coletivos e cooperativos, conforme já exposto por Silva et. al. (2017). Paralelamente, inclusão e diversidade, fundamentadas em Arroyo (2007), reforçam a necessidade de políticas institucionais que legitimem as múltiplas vozes e a convivência democrática.

No âmbito cultural e digital, termos como *gaming, cosplay*, redes sociais, *TikTok* e influenciadores dizem respeito a influência da cultura pop e das novas tecnologias no cotidiano juvenil. Jenkins (2009) descreve sobre qual maneira as culturas participativas, facilitadas pelas redes digitais, permitem que os jovens se tornem criadores de conteúdo e protagonistas ao transformar a relação com o consumo cultural e a aprendizagem. Além disso, práticas como o *cosplay e o gaming*, revelam as formas pelas quais as identidades juvenis são forjadas nas interações que extrapolam o espaço físico e se conectam a comunidades globais. A escola, nesse contexto, precisa dialogar com essas realidades para permanecer relevante e significativa.

A dimensão artística e identitária está presente em palavras como rap, trap, hip-hop e feminismo, que apontam para diferentes maneiras de expressão cultural e social profundamente enraizadas em vivências periféricas e políticas. Pereira (2009) destaca o papel do *hip-hop* como ferramenta de resistência e construção de identidades coletivas, especialmente em contextos de desigualdade.

Da mesma forma, o feminismo enquanto movimento global, ressalta a desconstrução das normas de gênero e a valorização das múltiplas subjetividades femininas, aspectos essenciais à criação de uma escola que dialogue com as pluralidades contemporâneas. Essas manifestações artísticas e políticas podem ser compreendidas como práticas performativas (Butler, 2015), que desestabilizam as hierarquias normativas e ressignificam os espaços escolares. A potência transformadora das culturas juvenis reside no enfrentamento das desigualdades e na criação de novos discursos e práticas que desafiam as estruturas tradicionais ao promoverem formas diversas de convivência e interação.

Palavras como veganismo, sustentabilidade, ambientalismo e moda *DIY* refletem o engajamento dos jovens com causas ambientais e práticas de consumo consciente. Capra (1982) descreve essas práticas como reflexos de um novo paradigma ético e ecológico, no qual os jovens buscam alinhar seus valores a ações concretas à preservação do planeta. De fato, tais temas dialogam diretamente com a necessidade de a escola incorporar debates sobre meio ambiente e cidadania global e conectar o currículo às preocupações contemporâneas.

Por fim, termos como *streetwear*, customização, cultura urbana e *otaku* demonstram de que forma as culturas juvenis incorporam elementos da moda, criatividade e consumo cultural. A valorização de estilos como o *streetwear,* que emerge da cultura urbana, remete ao desejo de afirmação identitária dos jovens, conforme destacado por Canclini (2013). Já as

práticas de customização refletem a busca por singularidade e autonomia, aspectos que segundo Bauman (2007), caracterizam a juventude em um mundo marcado pela fluidez das identidades.

Assim, a nuvem de palavras representa a riqueza e o fluxo do hibridismo cultural que permeia as práticas juvenis e suas interações com a escola. Como aponta Hall (2006), a identidade não é fixa, mas construída por meio de múltiplos encontros culturais que se manifestam nas escolhas, interesses e reivindicações dos jovens. A partir dessa perspectiva, a escola é convidada transcender o currículo estático e dialogar com a diversidade e a pluralidade de vivências que constituem a juventude contemporânea.

Defende-se uma educação construída com as juventudes e para as juventudes, indo além da dicotomia entre cultura escolar e cultura juvenil, na qual essas culturas se encontram conflituosamente, transformam-se mutuamente e cedem espaço à dinâmica da diversidade, da convivência. No contexto contemporâneo, a fluidez emerge como característica central das dinâmicas socioculturais, sobretudo, nas sociedades marcadas pela globalização e nas interações entre diferentes tradições e valores culturais. Para Bhabha (2013), o hibridismo cultural representa um entre-lugar, onde culturas distintas se encontram, negociam significados e produzem novas formas de ser e estar no mundo. Essa mescla não resulta de simples fusões, mas em criações complexas que desafiam dicotomias rígidas, como o tradicional e o moderno. A fluidez, nesse sentido, reflete a constante transformação e adaptação das manifestações culturais híbridas, que não são estáticas, mas dialogam com múltiplos contextos e temporalidades. Essa perspectiva desafia noções essencialistas de identidade cultural e destacam a construção contínua e negociada dos significados no mundo globalizado (Bhabha, 2013).

Hall (2011) e Bauman (2001) reforçam que essa fluidez está intrinsecamente ligada às condições da modernidade tardia, na qual as identidades se tornam líquidas e moldadas por fluxos contínuos de informação, migração e consumo. Hall (2011) enfatiza que as identidades culturais contemporâneas são definidas mais pelas diferenças e pluralidade do que pela homogeneidade, enquanto que Bauman (2001) associa a liquidez das relações sociais à instabilidade e à volatilidade das referências identitárias.

No campo educacional, a fluidez do hibridismo cultural se manifesta de maneira evidente, pois os jovens estão frequentemente no centro desses processos de ressignificação, com a apropriação de elementos culturais globais e locais para desenvolver formas de

expressão. Esse processo híbrido, ao mesmo tempo, reforça a complexidade da cultura contemporânea apresentando desafios significativos à escola, que precisa lidar com essas novas configurações culturais de maneira crítica e inclusiva.

A participação em manifestações e apresentações durante gincanas escolares pode ser igualmente uma estratégia na qual os estudantes utilizam a cultura escolar para expressar suas vozes, identidades e questionar normas institucionais. Em muitos casos, as gincanas são momentos de maior liberdade de expressão e criatividade, tornando-se oportunidade às juventudes abordarem temas considerados importantes e que, muitas vezes, não encontram espaço no currículo formal e nem no cotidiano da flexibilização curricular. De acordo com a aluna S:

> *Durante a gincana da escola, minha equipe decidiu fazer uma apresentação sobre racismo e igualdade de oportunidades. Foi emocionante porque usamos dança, música e poesia para falar de algo que vivemos, mas que quase nunca é discutido em sala de aula. Muitos professores elogiaram, mas alguns acharam que não era o momento para isso. Para mim, foi libertador, um momento de resistência. Pela primeira vez, senti que minha voz e a dos meus amigos tinha espaço na escola, mesmo que por alguns minutos (Aluna S, 2024).*

Segundo Silva et. al. (2017), as gincanas permitem que os jovens incorporem críticas e reflexões em suas apresentações, seja por meio de dramatizações, músicas ou outras manifestações artísticas. Essas práticas, além de fortalecerem a expressão cultural juvenil, representam a resistência simbólica na qual os estudantes questionam os padrões rígidos da escola e reivindicam maior oportunidade de manifestarem suas vozes e realidades.

Silva (2020) observa que esses eventos escolares oferecem o momento para que os alunos ressignifiquem as normas institucionais por meio de práticas criativas e coletivas. Ao participarem das gincanas, os estudantes utilizam essas plataformas enquanto arenas de negociação simbólica, onde podem desafiar expectativas e explorar temas como diversidade, decolonialidade e inclusão. Na realidade, tais eventos contestam a autoridade institucional e performam as identidades juvenis ao criarem possibilidades para subverter e transformar as práticas escolares normativas. Assim, as apresentações e manifestações em gincanas se configuram a partir de resistências nas quais as juventudes reinterpretam as tradições escolares e expressam o desejo de serem acolhidas nas diferentes formas de ser jovem no contemporâneo.

Dessa forma, as gincanas escolares transcendem o caráter lúdico e competitivo,

consolidando-se como espaços de convergência entre as tradições escolares e as expressões culturais das juventudes. Esses momentos revelam de que maneira tais juventudes ressignificam práticas instituídas e manifestam as identidades plurais ao transgredirem as normas estabelecidas. As dinâmicas apresentadas sinalizam na direção de transformar o ambiente escolar em tempos e espaços permeados pela interseção de referências culturais diversas e coexistência de tradições e inovações das identidades culturais das juventudes, especialmente no contexto de transformações propostas pelo Novo Ensino Médio.

Nesta perspectiva, as entrevistas indicaram que as gincanas culturais são espaços de convivência demarcadas por expressões das identidades juvenis de forma colaborativa e desafiadora, concepção essa defendida nos estudos de Silva et. al. (2017).

> *Na nossa escola, a gincana deste ano teve um tema sobre as tradições regionais. Apesar de não saber muito sobre a cultura tradicional da minha cidade, foi a primeira vez que me senti realmente parte de algo maior. Minha equipe escolheu falar sobre o congado, que minha avó sempre me contava. Pesquisamos, dançamos e mostramos que isso também é importante. Eu nunca tinha pensado que algo tão nosso podia estar na escola. Se tivermos mais atividades assim, acho que a escola pode ensinar a gente sobre o mundo, mas também ajudar a gente a lembrar de quem somos (Aluno A, 2024).*

> *Os desfiles de moda nas gincanas são o momento mais esperado para muita gente. É quando podemos mostrar quem somos de verdade, com roupas que criamos ou adaptamos, cheias de estilo e significado. Ano passado, minha equipe escolheu um tema sobre sustentabilidade, e usamos materiais reciclados para fazer as roupas. Foi incrível ver a criatividade de todo mundo e como cada look contava uma história. Para mim, é mais do que um desfile, é uma forma de expressão, de mostrar que a moda também é cultura e identidade (Aluno H, 2024).*

> *Lembro de uma gincana da escola, que minha equipe apresentou uma dança inspirada nas festas religiosas da nossa cidade. Escolhemos a Folia de Reis, algo que minha família celebra todo ano, e foi emocionante trazer isso para o palco. Enquanto dançávamos e cantávamos, senti que estávamos mostrando uma parte importante de quem somos, algo que muita gente na escola nem conhecia. Ver as outras equipes apresentando manifestações religiosas diferentes, como o Círio de Nazaré e o samba de roda com raízes afro- brasileiras, me fez perceber como a nossa diversidade é bonita. Acho que foi um jeito especial de unir tradição e escola.*

Nesses momentos, as juventudes encontram reconhecimento, reforçam a autoestima e fomentam a valorização das suas expressões na dança, na moda, na religião, na música e na diversidade, sem binarismo cultural e contextualizadas entre a cultura escolar e as culturas

juvenis (Silva et. al., 2017). Dito isso, faz-se necessária a abordagem que entrelaça as gincanas a um diálogo constante com os saberes acadêmicos e populares, na direção de uma educação que reconheça e valorize as múltiplas vozes e culturas presentes na escola. Assim, as gincanas culturais oferecem oportunidade singular para que a escola vá além do currículo tradicional e consiga integrar valores e expressões juvenis em suas práticas diárias (Silva et. al., 2017).

As práticas e estruturas de poder no contexto escolar a partir de dispositivos pedagógicos como normas, avaliações e vigilância produzem determinados tipos de sujeito. Nesse sentido, o poder não é algo a ser possuído, mas uma relação que se exerce, presente em micro relações cotidianas que influenciam as interações escolares. As gincanas culturais, enquanto práticas escolares, podem ser vistas para além da integração e da participação, pois elas operam na qualidade de mecanismos que reforçam ou questionam as relações de poder. Assim, os estudantes declaram que:

> *Na nossa apresentação sobre o filme As Branquelas, queríamos mostrar como o humor pode ser uma forma de questionar o poder e os padrões impostos, inclusive dentro da escola. Escolhemos as cenas mais icônicas para representar e mostramos como as aparências podem enganar, um tema que, de certo modo, dialoga com o que vivemos aqui. Às vezes, parece que a escola decide por nós o que podemos ou não fazer, mas na gincana, sentimos que tínhamos espaço para ser criativos e expressar o que pensamos. Foi engraçado e, ao mesmo tempo, uma forma de dizer que os alunos também têm voz (Aluno D, 2024).*

> *Quando escolhemos O Mágico de Oz para a apresentação, pensamos no quanto o filme fala sobre coragem, amizade e encontrar nosso próprio caminho, coisas que também buscamos na escola. Cada um de nós representou um personagem, e usamos a jornada de Dorothy para mostrar como a união pode superar desafios. Mas também foi um jeito de dizer que, assim como ela, queremos escolher nossos próprios caminhos e não apenas seguir as regras sem questionar. Foi emocionante ver a mensagem do filme ganhar vida no palco e perceber que o público realmente entendeu nosso recado (Aluna S, 2024).*

As narrativas acerca das apresentações de “As Branquelas e O Mágico de Oz” traduzem de que forma a gincana escolar pode se tornar um espaço de reflexão crítica e criativa concernentes às relações de poder entre escola e alunos. No caso, As Branquelas foi utilizada para questionar os padrões, a imposição de normas e acabou reforçando o protagonismo das juventudes na desconstrução de estereótipos. Enquanto que O Mágico de Oz destacou a autonomia e a coragem para enfrentar desafios, além de traçar paralelo com as

experiências vividas pelos estudantes no cotidiano escolar.

As mencionadas escolhas sinalizam como os alunos, ao reinterpretarem obras culturais populares, conseguem transformar o palco da gincana em resistência e diálogo. De igual modo, eles ressignificam as dinâmicas de poder e mostram que a escola pode transcender o lugar normativo, tornando-se inclusiva, onde diferentes vozes e perspectivas são valorizadas (Carvalho, 2007). Por isso, nas gincanas a dinâmica de equipes, a escolha de lideranças e a estruturação das atividades refletem os jogos de poder e as práticas de subjetivação. Embora essas atividades incentivem a colaboração e a criatividade, elas também configuram um espaço onde o poder circula e se manifesta na valorização de determinadas habilidades, comportamentos ou formas de participação (Silva et. al., 2017). A inclusão ou exclusão de certos alunos nas atividades, bem como a forma pela qual as regras são aplicadas, indica a permanência de hierarquias simbólicas e desigualdades subjacentes.

De acordo com Silva et. al. (2017), as gincanas culturais são atividades que englobam provas, desafios, jogos em equipes e, muitas vezes, envolvem temas culturais, artísticos e esportivos. As gincanas culturais desempenham, a partir da nossa descoberta, papel fundamental na conexão entre a cultura escolar e as culturas juvenis ao criarem interações que valorizam a expressão individual e coletiva dos estudantes. As respectivas atividades combinam elementos lúdicos e educativos, possibilitando que os jovens se sintam parte da proposta na qual reconheça, valorize e respeite as suas formas de existência.

Além de estimular o trabalho em equipe e a criatividade, tais atividades expressam as individualidades e desenvolvem habilidades colaborativas, tais como a liderança, o respeito ao outro e a resolução de conflitos. Para Pacheco (2019), as atividades que envolvem transformação estrutural do fazer educacional na busca de ambientes mais inclusivos e participativos têm valor educativo intrínseco, pois auxiliam na formação integral do estudante e vão além dos conteúdos acadêmicos. Suas críticas ao modelo tradicional de ensino buscam incentivar práticas pedagógicas inovadoras que enfatizam a autonomia dos estudantes e a aprendizagem colaborativa. Neste sentido, é possível entender que a realização de gincanas ao longo do ano letivo, ao menos com o grupo pesquisado, permite que os estudantes criem imagens representativas da escola enquanto espaço dinâmico e participativo no qual habilidades são valorizadas e reconhecidas.

As gincanas culturais também têm um impacto direto na construção do senso de pertencimento dos estudantes, uma vez que promovem a colaboração e a interação entre

alunos de diferentes grupos e classes. Em uma sociedade marcada pela diversidade cultural, a escola deve desempenhar o papel de mediadora do respeito às diferenças, conforme destaca Gomes (2017). Ao incluir gincanas e atividades culturais na prática pedagógica, a instituição demonstra o compromisso com a valorização da diversidade e permite que os alunos expressem suas culturas e identidades e se sintam parte da comunidade escolar mais ampla.

Arroyo (2014) enfatiza a necessidade de reconhecer e valorizar as experiências e contextos de vida dos jovens no ambiente escolar. Embora ele não aborde especificamente as atividades culturais e esportivas na qualidade de ferramentas de inclusão social, sua perspectiva destaca a necessidade de a escola integrar elementos da vida dos jovens, em uma educação mais inclusiva e significativa. Arroyo (2014) argumenta que as políticas educacionais devem considerar os processos históricos de produção e reprodução das desigualdades sociais, reconhecer os coletivos sociais historicamente marginalizados como sujeitos ativos na formulação dos ordenamentos. Essa concepção é essencial para que a escola seja um ambiente acolhedor e significativo, especialmente em uma sociedade onde as interações culturais e identitárias são complexas e multifacetadas.

As dinâmicas culturais podem ser retomadas à luz do conceito desenvolvido por Bourdieu (2007), que compreende o conjunto de disposições incorporadas pelos indivíduos ao longo de sua trajetória social. Neste ponto, as respectivas manifestações atuam como mediadoras entre as estruturas sociais e as práticas escolares, influenciando como os estudantes percebem e interagem com o espaço educacional.

A partir dos estudos de Bourdieu (2007) é possível analisar que a escola, enquanto campo social, legitima certos capitais culturais ao estabelecer normas e hierarquias que moldam as práticas e interações dos sujeitos. Nesse sentido, as gincanas culturais escolares se constituem em manifestações significativas das dinâmicas culturais, pois articulam valores, habilidades e simbolismos que refletem os capitais dominantes reconhecidos e validados no contexto escolar. Ao mesmo tempo em que podem revelar tensões entre os dispositivos reguladores escolares e as de outros contextos sociais trazidos pelos estudantes. A valorização de competências como liderança, criatividade e trabalho em equipe nessas atividades pode tanto reforçar as disposições já incorporadas pelos alunos quanto criar condições à ressignificação das práticas culturais.

No entanto, a participação desigual ou a exclusão de determinados grupos nessas dinâmicas revela como as práticas escolares funcionam como dispositivos de poder que

regulam subjetividades e normas culturais, porém, também permitem espaços de contestação e ressignificação. As gincanas escolares podem ser entendidas como arenas de performatividade (Butler, 2015), onde as identidades e as práticas culturais dos jovens são negociadas e subvertidas em interações cotidianas impregnando desafios às hierarquias institucionais ao proporem novas formas de convivência.

É importante frisar nos estudos de Silva et. al. (2017) que as gincanas esportivas ampliam o repertório às linguagens corporais relativas às músicas, danças, teatro e práticas esportivas, na direção do intercâmbio cultural que beneficia tanto os alunos quanto o próprio ambiente educativo. Ao terem oportunidades de expressar as suas culturas e identidades, as juventudes se sentem respeitadas e reconhecidas, o que pode aumentar o engajamento escolar e reduzir problemas como a evasão. As gincanas, ao conectarem as culturas juvenis com a cultura escolar, transformam-se no lugar onde os jovens podem ser eles mesmos, sem precisar ocultar suas origens, valores ou preferências.

Sobre a perspectiva da terceira cultura de Bhabha (2013), as gincanas se configuram na enquanto espaços de entrelaçamento cultural nos quais diferentes identidades, saberes e práticas se encontram em constante negociação. No contexto escolar, as atividades transcendem os limites das culturas hegemônicas e periféricas ao criarem um terreno híbrido no qual os jovens podem expressar suas pluralidades culturais e desenvolver novos significados. A terceira cultura, nesse sentido, emerge na qualidade de um espaço de tradução e ressignificação onde as práticas culturais dos estudantes dialogam com as estruturas escolares e geram experiências que desafiam categorias fixas de identidade e pertencimento.

As gincanas se tornam, assim, momentos privilegiados para observar como as juventudes negociam e articulam suas múltiplas identidades dentro de um espaço institucionalizado. As práticas culturais incorporadas às gincanas, como esportes, desafios artísticos e expressões comunitárias, exemplificam a fluidez da terceira cultura, ao mesmo tempo, expõem tensões e conflitos inerentes a esse processo. Ao propiciarem a interação entre diferentes contextos e histórias de vida, as gincanas potencializam o surgimento de uma zona de contato cultural na qual os alunos têm a oportunidade de transcender fronteiras simbólicas e criar formas de pertencimento e participação (Bhabha, 2013).

Ao serem analisada a partir dos estudos de Butler (2015) sobre gênero, identidade e binarismos culturais, as gincanas escolares podem ser entendidas como espaços performativos nos quais as normas de gênero e identidade são tanto reproduzidas quanto questionadas.

Segunda a aluna M:

> *Teve uma gincana que tivemos a ideia de fazer uma apresentação trocando os papéis tradicionais: os meninos vestiram roupas consideradas femininas e as meninas usaram roupas masculinas. Foi divertido e, ao mesmo tempo, uma forma de mostrar que essas coisas não deveriam ter tanta importância. Durante a apresentação, ouvi risadas, mas também vi olhares de curiosidade e admiração. No final, acho que conseguimos passar a mensagem de que o que vestimos não define quem somos, e que a escola pode ser um lugar para quebrar esses padrões e aprender a respeitar as diferenças (Aluna M, 2024).*

Butler (2015) argumenta que o gênero não é uma essência fixa, mas um processo contínuo de construção por meio da repetição de atos performativos. Nesse sentido, as gincanas, ao envolverem atividades culturais, artísticas e esportivas, criam um palco onde essas performances são encenadas, características essas que podem reforçar ou desestabilizar os binarismos estruturados em meio as relações de poder. A seguir seguem outras narrativas acerca do mote:

> *Nas gincanas, sempre fico animado com os jogos esportivos. É quando a escola vira uma festa, e todos torcem juntos. Mas algo que percebi este ano foi como as meninas estão jogando de igual para igual com a gente, especialmente no futsal. Uma colega do meu time foi a artilheira e ainda deu passes incríveis. Acho que, no esporte, o que importa é a habilidade, não se é menino ou menina. Isso mudou como eu vejo as coisas. A escola está mostrando que todos podem competir e brilhar, sem diferença (Aluno F, 2024).*

> *Participar dos esportes na gincana é a minha parte favorita. Antes, parecia que só os meninos eram levados a sério nos jogos, mas agora está mudando. Este ano, joguei vôlei e futsal, e nossa equipe foi tão boa que até os professores elogiaram. Eu senti que estávamos mostrando que o esporte é para todos, sem essa ideia de que meninas só jogam para se divertir. Para mim, ganhar ou perder é menos importante do que mostrar que podemos competir e nos destacar no que gostamos (Aluna K, 2024).*

As gincanas escolares, ao incluírem atividades esportivas, proporcionam valores de igualdade e respeito às diferenças no ambiente escolar, pelo menos em tese. Ao serem incluídos meninos e meninas em competições de maneira integrada, ou mesmo em equipes separadas, surge a oportunidade de desconstruir estereótipos de gênero que historicamente marginalizam a participação feminina nos esportes. Essa dinâmica reflete o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece em termos de práticas pedagógicas que valorizam a inclusão e o trabalho coletivo.

No entanto, é necessário um esforço intencional para que essas experiências sejam incorporadas ao cotidiano escolar de forma sistemática, e não limitadas a eventos esporádicos. A educação precisa desafiar intencionalmente os discursos normativos que delimitam os espaços de meninos e meninas e possibilitar vivências mais coeducativas. As gincanas esportivas, quando planejadas com sensibilidade e atenção às desigualdades de gênero, consolidam-se enquanto práticas pedagógicas que asseguram o direito de o jovem competir e se destacar na ressignificação da cultura escolar (Silva et. al., 2017).

Ao proporcionar um espaço à expressão criativa e coletiva, as gincanas escolares servem na qualidade de arena à subversão de normas tradicionais de gênero e identidade. Entretanto, também podem reproduzir estereótipos e hierarquias se não forem planejadas de forma inclusiva. Isso pode ser visto na distribuição de tarefas que reforçam categorias binárias de gênero, enquanto a participação de alunos não enquadrados nessas normas pode gerar ressignificações importantes. Sob a ótica dos estudos de Butler (2015), apesar de não serem direcionados exclusivamente às gincanas, é possível compreender que elas podem se transformar em oportunidade para problematizar as construções culturais de gênero e identidade.

A implementação de gincanas culturais ao longo do ano letivo e de forma integrada ao conteúdo pedagógico, pode ajudar a construir uma escola mais inclusiva e conectada com as realidades dos estudantes. Como aponta Charlot (2000), a aprendizagem significativa ocorre perante o diálogo do conteúdo escolar com as vivências e as identidades dos alunos. A integração das gincanas de forma regular e planejada permite que os tempos e espaços escolares sejam flexíveis e abertos às diferentes manifestações culturais juvenis, enriquecendo o processo educativo.

> *Na gincana deste ano, nossa equipe escolheu representar as Olimpíadas de 2024. Foi incrível! Nós pesquisamos sobre as modalidades, os países participantes e até sobre os valores olímpicos, como amizade, respeito e excelência. Durante a apresentação, vestimos roupas que lembravam os uniformes dos atletas e fizemos uma coreografia mostrando diferentes esportes. Eu me senti como se estivesse levando um pedaço do mundo para a escola, e foi emocionante ver todo mundo torcendo e se conectando com o espírito olímpico. Foi mais do que uma competição, foi uma forma de mostrar como o esporte une as pessoas*

A escolha de representar as Olimpíadas de 2024 na gincana escolar evidencia como eventos esportivos globais podem ser incorporados ao ambiente educacional de forma criativa

e significativa. Essa iniciativa fomenta o conhecimento acerca das modalidades e os valores olímpicos e reforça a ideia de que o esporte pode integrar a formação cultural se devidamente problematizado. Além disso, ao trazer para o espaço escolar a diversidade de culturas e a mensagem de união que caracteriza as Olimpíadas, os alunos têm a oportunidade de vivenciar o espírito de colaboração, respeito e excelência, ao mesmo tempo, conectar-se ao mundo global. Na experiência do aluno M:

> *Teve uma gincana que participei aqui, que minha equipe decidiu fazer uma apresentação sobre a cultura negra, e foi uma experiência que nunca vou esquecer. Trouxemos danças como o samba de roda e o maracatu, mostramos a história do quilombo da nossa região e até usamos músicas que falam sobre resistência e orgulho. Vestimos roupas inspiradas nas tradições africanas e decoramos o palco com cores que representavam nossa ancestralidade. Foi emocionante ouvir os aplausos e perceber que estávamos levando para a escola algo que muitas vezes fica de fora das aulas. Senti que estávamos honrando nossas raízes e mostrando que a cultura negra é parte de quem somos (Aluno M, 2024).*

A narrativa apresentada acima diz respeito ao reconhecimento e a valorização da cultura negra no ambiente escolar. Neste sentido, Munanga (2005) ressalta que a escola deve ser um espaço de enfrentamento do racismo e de valorização da diversidade cultural, com vistas a contribuir à formação de uma sociedade mais equitativa. Ele enfatiza que a incorporação de conteúdos e práticas pedagógicas que dialoguem com as histórias e contribuições dos povos africanos e afrodescendentes é essencial para romper com práticas excludentes.

Munanga (2005) reforça a necessidade de uma educação que potencialize o diálogo intercultural e resgate as identidades negras como parte essencial da formação nacional. Ao incluir manifestações culturais negras em eventos envolvendo gincanas, a escola ressignifica os saberes escolares e incentiva os alunos a se conectarem com a ancestralidade de forma positiva. Além disso, a continuidade de tais atividades ao longo do ano propicia que os professores conheçam melhor os seus alunos e a escola atue de forma preventiva em relação a exclusão social, ao racismo e ao bullying em práticas integradas cujo empoderamento e contestação das normas estão presentes (Correa; Ednilson, 2021). Diante de gincanas que incluem temas relevantes, como a história local, questões de cidadania ou aspectos culturais diversos, os jovens são incentivados a se envolverem com assuntos de relevância social e a refletirem sobre a diversidade. Razão pela qual as gincanas se tornam um mecanismo de ensino e aprendizagem onde os saberes juvenis são respeitados e a prática pedagógica assume

o papel de mediadora da educação plural. Isso fica nítido na declaração da aluna S:

> *Na gincana da escola deste ano, minha equipe escolheu o frevo para a nossa apresentação cultural. Foi um desafio e tanto aprender os passos, com toda aquela energia e rapidez, mas também foi muito divertido. Cada um de nós fez uma sombrinha colorida, e o palco ficou cheio de cores e movimento. Durante a apresentação, a música encheu o espaço, e eu senti como se estivéssemos levando um pedaço de Pernambuco para todo mundo conhecer. No final, os aplausos mostraram que conseguimos transmitir a alegria e a tradição do frevo. Foi uma forma de celebrar esta rica cultura e mostrar como ela é viva e cheia de história (Aluna S, 2024).*

Os depoimentos demonstram que as gincanas culturais representam mais que uma semana recreativa no ambiente escolar, pois devem ser legitimadas como poderosas estratégias para fortalecer os laços entre a escola e as juventudes (Silva et. al., 2017). Ao reconhecer e valorizar as culturas juvenis, a escola se transforma em espaço de inclusão e respeito onde cada aluno se sente parte de um todo maior.

A partir das contribuições dos autores pesquisados e das narrativas produzidas, foi perceptível que essas atividades são essenciais para reafirmar e problematizar questões culturais de forma lúdica e transformadora. As gincanas culturais têm, portanto, o potencial de integrar o ambiente escolar, com espaços mais receptivos e alinhados às manifestações culturais das juventudes. Isso pode gerar, por vezes, a subversão que ultrapassa as fronteiras da passividade receptiva, cria resistência e abre caminhos para o enlace de saberes e expressões únicas (Silva et. al., 2017).

6 IMAGENS REPRESENTATIVAS DA ESCOLA: COM QUE TIPO DE ESCOLA AS JUVENTUDES DESEJAM DIALOGAR?

Esta análise busca investigar como os jovens constroem e quais são as imagens representativas da escola a partir de cartas elaboradas por eles próprios, a fim de constituir nosso "produto educacional", que se refere a escrita de um livro cujas vozes dos jovens ganhem projeção. Cabe mencionar que as cartas aqui analisadas são apenas uma pequena parte de um escopo maior de registros escritos composto por volta de trinta cartas sobre a escola ideal.

Considera-se que tais imagens e representações da escola são produzidas nas experiências cotidianas e nos discursos que emergem diante das interações com o ambiente educativo enquanto espaço simbólico no qual múltiplos significados são produzidos, impostos ou negociados pelos atores envolvidos. Tais representações não são fixas nem universais, mas resultantes de práticas de poder e das resistências cotidianas manifestadas pelos alunos, conforme já exposto em descrições anteriores.

Baseado nessa premissa, a ideia foi compreender como as juventudes constroem suas percepções e imagens da escola ao explorarem os significados atribuídos, para então, poderem desestabilizar as normativas institucionais, sugerir outra organização escolar ou propor caminhos para práticas pedagógicas dissidentes. Conforme Silva (2018), a categorização das imagens representativas focaliza as maneiras pelas quais os alunos constroem significados sobre a escola em suas práticas discursivas e culturais nas relações engendradas naquele contexto. Em nosso caso, foram investigadas ainda as micropolíticas de resistência e a adaptação ao poder institucional, no sentido de entender como as experiências constituem e são produzidas pelas subjetividades juvenis, ou ainda, de que forma isso se reflete nas respectivas percepções sobre a escola.

As concepções tradicionais de escola enquanto reprodutora de desigualdades têm sido desafiadas por teorias que consideram as instituições de educação formal dinâmicas a ponto de construírem subjetividades, discursos e práticas em torno dos jovens envolvidos. Nesse sentido, a escola não é apenas um espaço de reprodução ou resistência, mas um campo aberto de significações, onde se constroem e desconstroem identidades, relações de poder e práticas sociais (Silva, 2018).

Ao deslocar o foco da análise de categorias fixas para questões sociais que envolvem classe, gênero, raça e identidades, questiona-se a essência dessas categorias e investiga-se como elas são constituídas no discurso e nas práticas sociais e educacionais. Silva (2000) ressalta que tais marcadores são produzidos e transformados no interior de discursos e desafiam sua naturalização nos currículos escolares. Da mesma forma, Butler (2003) enfatiza que as identidades, ao incluir as de gênero, são performativas e constantemente negociadas nas interações discursivas e sociais.

Essa perspectiva sugere que as juventudes não apenas reproduzem passivamente os valores e normas escolares, mas participam ativamente na criação das respectivas identidades e das representações do que é a escola, conforme descrito por Dayrell e Carrano (2014). A escola, por sua vez, emerge como um local onde ocorrem negociações constantes entre discursos dominantes e emergentes, entre o instituído e o instituinte, o que evidencia a sua centralidade no processo de construção e transformação das identidades juvenis.

Além disso, o currículo, as regras disciplinares, os espaços físicos e até mesmo as interações cotidianas entre professores e alunos são marcadas por negociações simbólicas e políticas que formam as subjetividades dos atores envolvidos. O foco se desloca, assim, da análise da opressão como um fato estático à compreensão sobre como os indivíduos são simultaneamente constituídos e construtores das realidades sociais e educativas (Silva, 2010).

Nesse contexto, a instituição escolar atua na qualidade de palco onde as juventudes projetam suas aspirações e constroem representações sobre o mundo e sobre si mesmas. Para muitos jovens, a escola representa um território no qual se expressam e refletem questões sociais, culturais e políticas que consolidam experiências e interações. Magnani (2005), ao estudar os circuitos dos jovens urbanos, evidencia que os espaços escolares são partes integrantes da sociabilidade juvenil, eles influenciam e são influenciados pelas práticas culturais dos estudantes.

No entanto, como indicam as narrativas de estudantes, há um abismo entre a escola real e a que desejam. As juventudes anseiam por uma instituição que não reproduza conteúdos e acolha a diversidade e esteja atenta às transformações sociais e culturais contemporâneas, mas não abandone a função de ensinar. Nesse sentido, a escola é chamada para reavaliar suas práticas, valores e abordagens, com o objetivo de se aproximar dos ideais e demandas de tais juventudes.

Esse diálogo entre a juventude e a escola envolve uma reinterpretação dos papéis

tradicionais da instituição educacional. Ao partir da concepção de Silva (2018), o currículo escolar não é neutro, mas sim uma construção social que pode perpetuar ou desafiar desigualdades, logo, a escola passa a ser identificada como um espaço de contestação e de construção coletiva, onde as vozes das juventudes são ouvidas e valorizadas.

Sob as inspirações de Dayrell (2014), Magnani (2005) e Silva (2018) iremos analisar os olhares dos estudantes acerca da escola, seus desejos e projeções em relação à instituição. Em tempos de rápidas mudanças e crescente diversidade, é essencial explorar como estas juventudes visualizam os potenciais e as fragilidades da escola enquanto território de aprendizagem ativa, valorização dos direitos humanos e inclusão.

Neste plano de trabalho, serão abordadas questões que envolvem a construção de imagens representativas da escola pelas juventudes para além das visões tradicionais da educação, com questionamentos sobre as estruturas de poder, as desigualdades e as normas dominantes que influenciam a formação das imagens e dos seus significados. Ao investigar com que tipo de escola as juventudes desejam dialogar, houve um esforço para se entender não apenas o que esperam da instituição, como também inspiram práticas educativas mais conectadas às necessidades e demandas pessoais. Por fim, cabe ressaltar que as cartas aqui interpretadas consistem em pequenos recortes da nossa proposta de produto educacional cuja finalidade é produzir um livro composto por esse material elaborado pelos jovens participantes do estudo.

6.1 Vozes das juventudes sobre a escola por meio de cartas

Corpo!
Oh corpo!
Tu que acolhes a minh'alma.
Alma?
Onde estás?
Escondida entre a angústia,
deixe-me traí-la
massacrando a carne,
mutilando a matéria...
Quem sabe assim, você me escuta
e responde a minha súplica,
pois não me encontro mais.
Rosinalva Rocha.

E assim, com e pelas juventudes, essa seção se inicia com a intenção de provocar reflexões e assegurar a escuta dos jovens acerca das projeções e críticas relativas à instituição escolar. Por essa razão, a epígrafe acima foi elaborada para representar a angústia de parte dos estudantes entrevistados que buscam refúgio no massacre do próprio corpo. Isso mesmo, parte desses jovens declararam na intimidade das cartas endereçadas à escola que, diante de determinadas situações de insatisfação e esgotamento emocional, acabam por mutilar o próprio corpo. Tal descoberta nos deixou estupefatos e atônitos.

A epígrafe que inicia essa seção, poeticamente surgiu e foi utilizada em um *podcast* intitulado de "Juventudes em Foco", produto de um trabalho inicial cujo desenvolvimento identificou mutilações corporais entre adolescentes no ensino médio e chamou a atenção para o desafio corrente. As juventudes pesquisadas expuseram de maneira visceral a dor psíquica que se manifesta por meio do corpo ao trazerem à tona angústias que clamam por acolhimento e compreensão.

No contexto educacional, a expressão dessa dor física e emocional deve ser interpretada como um pedido de ajuda, o que revela a necessidade de a escola ir além de seu papel instrucional e se tornar um espaço de acolhimento e cuidado integral. A saúde mental dos estudantes é intrinsecamente ligada ao ambiente escolar, o qual precisa reconhecer os sinais de sofrimento enquanto alerta para intervir com empatia e apoio (Silva, 2022). O poema dialoga diretamente com tal necessidade de acolhimento, ao apresentar o corpo na qualidade de cenário onde se manifestam os conflitos internos não verbalizados.

O apelo do poema a fim de a alma 'escute' e responda à súplica, reflete a desconexão entre o corpo e a subjetividade, algo que muitas vezes passa despercebido em contextos educativos. Neste sentido, Carvalho (2022) defende que o acolhimento emocional deve ser central no projeto pedagógico das escolas, pois em virtude do cuidado os jovens se sentem vistos e valorizados. No entanto, a falta de espaços de diálogo e práticas educativas que preconizam a escuta ativa faz com que os alunos internalizem suas dores, e recorram a expressões físicas de sofrimento, como a automutilação.

A relação entre corpo e subjetividade, exposta de maneira poética, também revela a urgência de uma educação que integre práticas de cuidado com a saúde mental. A escola

enquanto espaço sociocultural onde os jovens constroem identidades ou as reafirmam tem, portanto, dimensões emocionais que carecem de reconhecimento no processo de formação (Dayrell, 2007). Ignorar os sinais de sofrimento dos estudantes equivale a negligenciar sua humanidade, o que pode agravar quadros de angústia e desconexão. Nesse sentido, o poema funciona na qualidade de uma metáfora do pedido por uma escola que veja o estudante em sua integralidade, com a conexão entre o emocional, o físico e o social.

O verso 'Quem sabe assim, você me escuta' aponta à necessidade latente de comunicação e de pertencimento, aspectos muitas vezes negligenciados no ambiente escolar. Neste contexto, os estudos de Candau (2020) alertam que a construção de uma escola inclusiva passa pela criação de espaços seguros onde os estudantes possam expressar angústias e incômodos sem medo de julgamento. O poema, ao dar voz a uma experiência subjetiva de sofrimento, lembra que a educação deve ser igualmente um local de escuta ativa e de intervenções em torno do bem-estar e do equilíbrio emocional das juventudes.

O poema foi de encontro com uma das cartas escritas por uma aluna na escola pesquisada:

> *Hoje escrevo com o coração pesado e cheio de medo, mas também com a esperança de que estas palavras cheguem a quem possa me ouvir de verdade. Não é fácil confessar o que tenho enfrentado, mas sinto que guardar isso para mim já não é uma opção. Há momentos em que o peso de tudo parece insuportável, e, quando ninguém está olhando, encontro um refúgio que não deveria ser: o banheiro da escola. Lá, no silêncio e na solidão, me perco em pensamentos e, às vezes, recorro à dor para tentar aliviar o que sinto por dentro.*
>
> *Não é algo que eu desejo ou quero para mim, mas parece ser o único jeito de lidar com tudo que está acontecendo. A escola, que deveria ser um lugar de acolhimento e segurança, muitas vezes me faz sentir mais sozinha do que nunca. É difícil encontrar espaço para falar sobre isso, para admitir que algo está errado, porque tenho medo do julgamento, do olhar de pena, ou até mesmo de não ser levada a sério.*
>
> *Escrevo esta carta porque preciso de ajuda, e sei que não sou a única. Há outros como eu, lutando em silêncio, escondidos por trás de sorrisos ou notas boas, mas carregando uma dor que não sabem como compartilhar. Precisamos de uma escola que não apenas ensine matérias, mas que olhe para nós como pessoas, com nossos medos, ansiedades e vulnerabilidades. Precisamos de professores e funcionários preparados para identificar sinais de sofrimento e*

> *oferecer apoio, de um espaço onde possamos falar sem medo, de alguém que pergunte 'como você está?' e que realmente queira ouvir a resposta.*
> *Quero uma escola que promova conversas sobre saúde mental, que normalize pedir ajuda, que crie um ambiente onde possamos nos sentir acolhidos, e não julgados. Que ofereça programas de apoio emocional, grupos de conversa, momentos para aprendermos a cuidar de nós mesmos e uns dos outros. Não precisamos apenas de aulas sobre o mundo; precisamos de um espaço que nos ajude a enfrentar o nosso mundo interior.*
> *Não escrevo isso apenas por mim, mas por todos os que, como eu, estão gritando por dentro enquanto aparentam estar bem. Peço à escola que nos veja, nos ouça, e nos ajude a construir um lugar onde possamos ser verdadeiramente humanos, com todas as nossas fragilidades, e onde possamos encontrar força para superar o que nos faz mal.*
> *Com toda a esperança que ainda guardo (Aluna L, 2024).*

A carta da aluna L aflora uma questão urgente e dolorosa: o sofrimento emocional dos estudantes no âmbito educacional e a necessidade de a escola se tornar espaço de acolhimento e cuidado. Esse relato expõe de que forma a instituição, em grande medida, falha em não oferecer apoio adequado deixando os jovens em situação de vulnerabilidade sem suporte efetivo.

Na esteira do debate, Silva; Jurdi (2022) discute que a saúde mental dos estudantes deve ser o elemento central nas práticas educativas, pois o aprendizado só ocorre plenamente em um lugar emocionalmente seguro. O apelo de L por uma escola que reconheça as fragilidades e vulnerabilidades dos alunos salienta a necessidade de políticas claras e práticas cotidianas cuja promoção da saúde mental seja prioridade.

A necessidade de locais de acolhimento e conversas sobre saúde mental reflete um dos maiores desafios da contemporaneidade, característica essa analisada por Carvalho (2022) ao ressaltar que a escola deve desenvolver a autoestima dos jovens, fazendo-os aprender a lidar com suas emoções diante de situações envolvendo sofrimento. É essencial que os professores e a equipe escolar sejam capacitados para identificar sinais de sofrimento psicológico e criar um ambiente de diálogo e confiança. Isso significa não apenas oferecer programas formais de apoio, mas garantir que os alunos se sintam amparados sem medo de julgamento.

A carta também menciona a importância da escuta coletiva dos pedidos de ajuda, o que está alinhado às discussões de Candau (2020) sobre o papel da escola na formação ética e cidadã dos estudantes. Para a autora, o acolhimento e o respeito às singularidades dos alunos são fundamentais à criação de um ambiente que valorize a diversidade e, sobremaneira, fomente o

bem-estar. Atividades como rodas de conversa, grupos de apoio emocional e momentos de escuta ativa são estratégias que auxiliam a construção de uma escola mais humana e inclusiva, onde o sofrimento psíquico não seja invisibilizado.

Além disso, o relato reflete um problema estrutural, qual seja, a falta de integração da saúde mental no projeto pedagógico das escolas. Para Dayrell (2007) a escola precisa reconhecer as vivências e os contextos dos estudantes como parte fundamental do processo educativo. Ao se limitar a ser um espaço de transmissão de conteúdos, a escola ignora as dimensões emocionais e sociais cujo impacto incide diretamente na experiência dos alunos. Incorporar discussões concernentes à saúde mental no currículo e criar espaços seguros para a expressão emocional é uma questão de acolhimento e necessidade para o desenvolvimento integral dos jovens. Assim, a saúde mental permanece como pauta passível de análise em outra carta sobre a escola:

> *Prezados Educadores e Administradores,*
> *Gostaria de expressar minha preocupação com um tema que afeta não apenas a mim, mas muitos de meus colegas: a saúde mental. A escola, com sua carga horária intensa e alta pressão por desempenho, muitas vezes nos deixa sobrecarregados, ansiosos e, em alguns casos, até mesmo em um estado de exaustão. Observamos o aumento de casos de ansiedade e depressão entre nossos colegas, que muitas vezes são tratados como se fossem apenas parte de um "drama juvenil".*
> *A escola com a qual sonho é um lugar que reconhece a importância do bem-estar emocional. Gostaria de sugerir a criação de espaços de descanso e atividades extracurriculares voltadas ao relaxamento e à descontração, como aulas de meditação, esportes alternativos e grupos de apoio psicológico. Mais do que ensinar matérias, queremos uma escola que nos ensine a cuidar de nós mesmos e a valorizar nossa saúde mental. Só assim a escola pode ser um ambiente verdadeiramente transformador e humano. Com esperança (Aluno A, 2024).*

A carta do estudante reforça a temática de grande relevância na atualidade, ou seja, a saúde mental dos jovens no contexto educacional. A sobrecarga emocional relatada, decorrente da carga horária extensa e de toda pressão por desempenho, aponta à necessidade de reinventar a função da escola incorporando as demandas psicológicas dos alunos. Nessa direção, Silva; Jurdi (2022) ressalta que isso é fundamental à promoção do bem-estar emocional e deve ser parte estruturante das propostas e apoio escolar, com base em estratégias para minimizar a pressão por resultados que comprometam o desenvolvimento pessoal e o equilíbrio mental dos estudantes.

O pedido do estudante por atividades extracurriculares focadas em relaxamento,

meditação e esportes alternativos indica a compreensão de que a escola deve ir além do ensino acadêmico e tenha sensibilidade para incluir práticas de autocuidado. Pacheco (2019), ao discutir a escola como espaço de formação integral, defende que a educação deve incluir o desenvolvimento de habilidades para a vida, como a resiliência emocional e a prática de autocuidado.

Pacheco (2019) sugere ainda que atividades como meditação, esportes na natureza e grupos de apoio emocional são essenciais para preparar os jovens frente aos desafios futuros, além de proporcionar acolhimento e humanidade. Essas práticas, para ele, não devem ser vistas de forma extra no currículo, mas parte integrante da formação educacional de jovens e educadores.

Além disso, a questão do ‘drama juvenil’ mencionado pelo estudante reflete uma visão limitada sobre os problemas de saúde mental das juventudes que, recorrentemente, são subestimados ou ignorados. Arroyo (2017) discute que as demandas emocionais dos estudantes são frequentemente vistas na qualidade de passageiras e de pouca relevância no contexto escolar, o que leva à ausência de apoio efetivo e de políticas de acolhimento. Este autor propõe que a escola reconheça a saúde mental enquanto componente essencial para o aprendizado, por meio de políticas internas de longo prazo.

Assim, a visão de escola que valoriza a saúde mental, como apresentada na carta redigida pelo estudante, sugere o reconhecimento das demandas emocionais com propostas que possam aliviar a pressão cotidiana. Com base nas reflexões de Silva; Jurdi (2022), Pacheco (2019) e Arroyo (2017), é perceptível que a escola, ao fomentar espaços de descanso, atividades de bem-estar e grupos de apoio psicológico, passa a cumprir com o seu papel de formação integral e oferece um ambiente educativo acolhedor e transformador.

Dialogar com a visão expressa tanto pela aluna L quanto pela jovem A significa reconhecer que a escola deve ir além de sua função acadêmica e se tornar um espaço de apoio e cuidado. As reflexões de Silva; Jurdi (2022), Carvalho (2022), Candau (2020) e Dayrell (2007) reforçam que uma escola comprometida com a formação integral precisa abordar a saúde mental como prioridade e o suporte emocional contínuo desencadear a cultura de acolhimento e respeito.

Tanto quanto as questões emocionais, a inclusão e o respeito às diversidades são pilares fundamentais à construção de uma escola democrática e acolhedora, capaz de atender às

necessidades de todos os estudantes. Em contrapartida, muitos jovens ainda enfrentam barreiras para se sentirem plenamente aceitos e valorizados diante das singularidades e diferenças no contexto educativo. Essas experiências denunciam a urgência em reconhecer a riqueza presente na diversidade étnica, cultural, social e de gênero, conforme destacam Oliva et al. (2023).

A carta que se segue expressa um apelo sincero por mudanças para além do discurso, ao destacar a relevância do acolhimento na direção da empatia, do diálogo e do respeito como valores fundamentais à convivência harmoniosa e transformadora:

> *Querida escola,*
> *Hoje, escrevo com o coração cheio de inquietação e esperança. Como aluna do ensino médio, tenho vivenciado a escola como um espaço de aprendizado e convivência, mas também como um lugar onde nem sempre todos se sentem acolhidos e respeitados em sua essência. Muitos de nós pertencemos a diferentes grupos étnicos, sociais e culturais, e, no entanto, parece que essas diferenças nem sempre são celebradas. Recentemente, observei amigos meus, alguns identificados como LGBTQIA+, que enfrentaram desafios em serem aceitos pelos colegas e pela própria estrutura escolar.*
> *Essa carta é um pedido por uma escola que respeite a diversidade e promova um ambiente de acolhimento verdadeiro, onde nossas identidades sejam vistas como contribuições únicas para a comunidade. Queremos uma escola que não apenas fale sobre inclusão, mas que a viva. Que ofereça espaços de diálogo onde possamos aprender uns com os outros, sem medo de julgamentos. Que capacite professores e funcionários para lidar com temas sensíveis e para oferecer apoio emocional. A escola dos nossos sonhos é aquela que não apenas ensina, mas que é um verdadeiro refúgio de respeito e dignidade para todos.*
> *Atenciosamente (Aluna S, 2024)*

A estudante S destaca o aspecto essencial à construção de uma escola inclusiva, ou seja, o acolhimento das diversidades de forma efetiva na prática, não apenas no discurso. A vivência relatada pela aluna ressalta que, embora a escola se proponha a ser democrática e local de aprendizagem, ainda comete equívocos ao não acolher as identidades e expressões culturais das juventudes, especialmente dos grupos minoritários. Oliva et al. (2023) dizem que a escola, enquanto instituição social, se vê presa a modelos tradicionais segundo os quais dificultam a inclusão de identidades diversas, por essa razão a diversidade pode até ser tolerada, mas não celebrada.

Além disso, a demanda por um espaço de diálogo, com identidades e diferenças reconhecidas e compreendidas, aponta à necessidade de existir um currículo que valorize a educação voltada à diversidade. Silva (2018) discorre sobre os currículos inclusivos

argumentando que tematizar questões de gênero, raça, etnia, religiosidade e orientação sexual é fundamental, pois fortalece o senso de pertencimento e empatia entre os envolvidos.

Outro ponto crucial mencionado pela aluna na carta é a necessidade de formar professores e funcionários capazes de abordar e problematizar às desigualdades, diferenças e inclusão. Diante disso, Gohn (2019) preconiza que, para a inclusão se efetivar, é fundamental que a formação docente inclua o desenvolvimento de competências cuja a mediação dos conflitos acolhe as diferenças em sala de aula.

Isso envolve tanto a formação teórico-metodológica quanto à criação de espaços institucionais onde os professores possam discutir estratégias inclusivas e atuar de forma colaborativa na construção da cultura do acolhimento, questão igualmente defendida por Nóvoa (1995). Segundo Gohn (2019), a ausência de toda essa mobilização resulta em um contexto educativo que, apesar de discursivamente inclusivo, comete equívocos na organização do trabalho pedagógico e na política de acolhimento e segurança.

Assim, ao dialogar com as reflexões de Silva (2018), Gohn (2019) e Nóvoa (1995), é possível notar que uma escola inclusiva e acolhedora depende de mudanças profundas na estrutura institucional, no currículo e na formação dos educadores. A escola dos sonhos, como descrita pela aluna na carta, é àquela que engendra o respeito e dignidade ao se transformar em um espaço seguro, prerrogativas essas também defendidas pelo aluno JP:

> *Cara Comunidade Escolar,*
> *Ao longo de minha trajetória na escola, pude observar situações de discriminação que, em um ambiente educativo, jamais deveriam ocorrer. Amigos meus já foram alvo de preconceito racial, social e até religioso. Não foram raras as vezes em que vi alunos de origem humilde serem segregados ou tratados de forma diferente, e isso é algo que me entristece profundamente. O ambiente escolar deveria ser um espaço de igualdade e inclusão.*
> *Desejo dialogar com uma escola que esteja comprometida com a luta contra qualquer forma de discriminação. Precisamos de programas educativos sobre respeito, empatia e cidadania, que incluam não apenas palestras, mas também ações práticas, como rodas de conversa e trabalhos em grupo que nos ajudem a valorizar a diversidade de forma continuada no decorrer de todo o ano letivo. Que tenhamos uma escola que vá além dos conteúdos programáticos e ensine valores que nos ajudem a construir uma sociedade mais justa. Com esperança de mudança (Aluno JP, 2024).*

A carta do estudante expressa críticas contundentes à persistência de práticas

discriminatórias no interior do âmbito escolar, algo que contraria os princípios de igualdade e inclusão inerente aos processos educacionais críticos e transformadores. Neste sentido, Dayrell (2007) argumenta que a escola é, historicamente, um lugar de socialização e construção de cidadania, razão pela qual deve intervir prontamente em situações de discriminação com vistas a formação ética e cidadã das juventudes.

A solicitação de JP por programas de em torno de temas como respeito, empatia e cidadania reflete a necessidade de fortalecer pedagogias antirracistas e de valorização da diversidade social e cultural, elementos essenciais para mitigar os preconceitos, a discriminação e a exclusão (Gomes, 2012). Para tanto, Candau (2020) diz que as rodas de conversa são ferramentas fundamentais para o estabelecimento do diálogo, intercâmbio de experiências e fortalecimento de laços entre os estudantes. Ela destaca cuja mencionada estratégia permite que os alunos expressem seus conflitos, construam empatia e aprendam a resolver conflitos dialogando sem violência.

Além disso, a ênfase da estudante em ações práticas para combater a discriminação aponta à necessidade de uma abordagem contínua, que vá além de eventos pontuais e discursos, pois esse deve ser o compromisso permanente da escola. Conforme Romão (2014), a criação dos grupos de discussão e trabalhos coletivos contínuos e sistemáticos sobre temas relativos à inclusão e equidade são essenciais para que os estudantes se tornem agentes de transformação, tanto dentro quanto fora do contexto educacional.

Dialogar com a visão expressa na carta significa compreender que a escola deve ser um local ativo na luta contra a discriminação, comprometida com a socialização de conhecimentos acadêmicos e o desenvolvimento da ética cidadã. As reflexões de Dayrell (2007), Gomes (2012), Candau (2020) e Romão (2014) reforçam que uma escola inclusiva é aquela que adota políticas de engajamento e ação concreta, tendo em vista o diálogo com os jovens.

Esta escola idealizada encontra relevância em aspectos curriculares e reconhece que o século XXI enfrenta o desafio de criar interfaces entre demandas contemporâneas dos estudantes e a função social que exerce no mencionado tempo histórico. Nesse contexto, torna- se urgente repensar as propostas pedagógicas e as metodologias de ensino, assim como, considerar as reais necessidades das juventudes em um mundo cada vez mais dinâmico e conectado (Dayrell, 2007).

A carta de LM expressa tal inquietação ao apontar à desconexão entre o que é ensina o na

escola e as expectativas dos estudantes em relação à sua preparação para os desafios do futuro. Esse relato traz à tona a premência de conexões entre escola e juventudes, consoante a seguir:

> *Prezada Equipe Pedagógica do Novo Ensino Médio,*
> *Escrevo para expressar uma inquietação que compartilho com muitos dos meus colegas: a desconexão entre o que aprendemos na escola e a realidade que enfrentamos fora dela. Sabemos que o conhecimento acadêmico é importante, mas nos sentimos frustrados por não termos disciplinas e conteúdos que dialoguem com o mundo contemporâneo e que nos preparem para os desafios práticos da vida, como gestão financeira, desenvolvimento de projetos e comunicação interpessoal.*
> *Desejamos uma escola que esteja alinhada com as demandas do século XXI, que inclua disciplinas voltadas para habilidades práticas e para o desenvolvimento de competências que realmente nos preparem para o futuro. Ficou claro que os itinerários não funcionam, que os professores não estão preparados e assim, estas eletivas oferecidas, perderam o sentido, se esvaziaram para nós, tornando momentos exaustivos, chatos e ociosos na escola. Queremos aprender a pensar de forma crítica e a resolver problemas reais. A escola que almejamos é aquela que nos dá autonomia e nos inspira a ser agentes de transformação em nossas próprias vidas e na sociedade.*
> *Atenciosamente, (Aluna LM, 2024).*

A crítica presente na carta da aluna LM aponta à urgência de mudança na abordagem pedagógica tradicional que, em grande medida, prioriza aspectos teóricos desconectados da realidade dos estudantes. Young (2007) defende em seus estudos sobre o conhecimento escolar que o currículo deve incluir o que ele chama de conhecimento poderoso, ou seja, o saber que é relevante para o mundo real e prepara os jovens para enfrentar os desafios do cotidiano e do mundo do trabalho. O conhecimento poderoso não exclui os saberes teóricos, mas os contextualiza e permite que o aprendizado seja significativo e aplicável.

A solicitação da estudante por disciplinas voltadas às ‘habilidades práticas’ como gestão financeira e comunicação interpessoal, destaca o desejo de uma educação que se compromete com o desenvolvimento de competências para a vida. Nesta perspectiva, Charlot (2000) observa que a escola precisa reconhecer o saber-fazer como componente valioso do currículo, visto que a aprendizagem deve preparar os jovens para agir no mundo e lidar com problemas reais. O autor argumenta que a integração de competências práticas e reflexivas contribui à formação de sujeitos autônomos em benefício da vida pessoal e profissional.

A carta também expressa o desejo por autonomia e por uma educação que capacite os

jovens a serem agentes de transformação, adaptando-se às novas demandas sociais e incluindo metodologias outras cujo protagonismo dos alunos é central, conforme Pacheco (2019). Em suas experiências com a Escola da Ponte, o autor enfatiza que oferecer aos estudantes a oportunidade de participar ativamente na construção do conhecimento fortalece o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas.

Dialogar com a visão expressa pela estudante significa entender que a escola do século XXI deve ir além do currículo tradicional e integrar experiências e atitudes críticas. Fundamentados nas reflexões de Young (2007), Charlot (2000) e Pacheco (2019) é possível compreender que o desafio está em flexibilizar e ajustar o currículo para que o aprendizado seja significativo, contextualizado e problematizado, a ponto de permitir os alunos construírem suas trajetórias e projetarem uma sociedade mais justa e consciente. Justiça essa que se encontra presente na convivência dialógica, respeitosa e sem discriminação, conforme defende a jovem MR no transcorrer do registro abaixo:

> *Querida Comunidade Escolar,*
> *Hoje escrevo esta carta em nome de colegas e amigos que, como eu, enfrentam desafios no ambiente escolar por causa de sua identidade de gênero, orientação sexual e expressão de sexualidade. Em pleno século XXI, ainda lidamos com olhares, comentários e atitudes que tentam nos diminuir ou desrespeitar aquilo que somos. Já vi colegas que são parte da comunidade LGBTQIA+ enfrentarem situações de exclusão, preconceito e, em alguns casos, até humilhação, tanto por parte de colegas quanto por falta de acolhimento da própria instituição.*
> *A escola deveria ser um espaço onde todos se sentem livres para ser quem são, sem medo de julgamento ou rejeição. Mas, infelizmente, nossa realidade é diferente. Muitos de nós se sentem pressionados a esconder partes de si mesmos, a suprimir sua própria identidade para evitar olhares e comentários preconceituosos. Este ambiente, que deveria ser um local de aprendizado e crescimento, muitas vezes acaba sendo um espaço de ansiedade e de medo. Queremos dialogar com uma escola que compreenda a importância da diversidade e do respeito. Que promova debates abertos sobre identidade, gênero e sexualidade, criando espaços seguros onde possamos conversar sobre essas questões sem medo de julgamento. Desejamos que todos os professores e funcionários estejam preparados para lidar com temas de diversidade de forma respeitosa e empática. Mais do que um lugar de aprendizado, a escola precisa ser um refúgio onde todos nós, independentemente de quem somos, possamos nos sentir aceitos, compreendidos e valorizados. A escola dos nossos sonhos é aquela que combate toda forma de discriminação e que ensina, em seu exemplo, o valor do respeito e da inclusão. Precisamos de políticas claras contra o preconceito, de atividades que promovam a empatia e de iniciativas que mostrem que, aqui, todos são bem- vindos exatamente como são. Que possamos transformar o ambiente escolar em um espaço de liberdade e igualdade, onde*

> *cada um possa encontrar a sua voz sem medo de ser silenciado.*
> *Com a esperança de dias melhores (Aluna MR, 2024).*

A carta de MR expressa demanda relativa à diversidade de gênero e orientação sexual, sendo esse pedido fundamentado na visão de que a escola deve ser um espaço inclusivo, onde cada estudante se sinta respeitado na sua identidade. Sendo assim, Louro (2018) destaca que a escola interfere na formação das subjetividades e precisa questionar as normas limitantes da expressão individual dos estudantes. Ao adotar práticas e posturas que reconhecem a pluralidade de identidades, ela contribui para os jovens poderem desenvolver a autoestima e se sentirem aceitos.

A exigência da estudante por políticas efetivas contra o preconceito, pela capacitação de professores e funcionários para lidar com temas de diversidade reflete a compreensão de que o combate à discriminação não deve ser apenas pontual. Sobre tal expectativa, a educação precisa incluir a formação ética e cidadã, além de promover o respeito pela diversidade e a empatia enquanto valores fundamentais (Candau, 2020).

A carta igualmente aborda o impacto psicológico da falta de acolhimento, que leva muitos estudantes a se sentirem forçados a suprimir aspectos de sua própria identidade para evitar discriminação. Ao discutir o lugar do contexto escolar no desenvolvimento emocional das juventudes, Carvalho (2022) afirma que acolhimento genuíno das identidades, sem estigmas ou preconceitos, contribui para o equilíbrio emocional e a qualidade de vida escolar, especialmente para alunos LGBTQIA+ e outras minorias excluídas socialmente. Contudo, o racismo e a discriminação ainda se manifestam de forma preocupante dentro do ambiente escolar, criando barreiras que desmotivam e excluem estudantes negros e de outras origens étnicas, conforme destaca Munanga (2019).

O relato a seguir expressa o clamor por uma escola na qual se reconheça as mencionadas desigualdades e se comprometa com práticas antirracistas, tendo em vista que os jovens possam crescer, aprender e sonhar, livres de julgamentos e exclusões.

> *Prezada Comunidade Escolar,*
> *Escrevo esta carta com um sentimento de tristeza e de urgência, pois vejo que a escola, que deveria ser um espaço de acolhimento e aprendizado, muitas vezes se torna um ambiente hostil para muitos de nós. Como estudante, testemunho colegas que enfrentam, dia após dia, discriminação e racismo, e sei que esses episódios não são casos isolados. Muitos amigos já me confidenciaram que se*

> *sentem desmotivados a vir para a escola, pois convivem com comentários e atitudes que os fazem se sentir desvalorizados e invisíveis. Esses comportamentos, além de serem prejudiciais, acabam levando muitos a abandonar a escola, buscando um ambiente onde possam viver sem medo ou humilhação.*
> *É doloroso perceber que, enquanto a escola deveria promover a igualdade e o respeito, ela acaba se tornando um local de exclusão para estudantes negros e de outras minorias étnicas. Muitos colegas, por exemplo, enfrentam piadas, olhares e até julgamentos abertos por causa de sua cor de pele, de seu cabelo ou de sua cultura. Ao longo do tempo, esse racismo acaba destruindo a autoestima, minando a confiança e transformando a experiência escolar em algo insustentável. Esses amigos e colegas acabam se afastando da escola, não porque desistiram de aprender, mas porque desistiram de tentar se encaixar em um ambiente que não os valoriza.*
> *Queremos dialogar com uma escola que realmente combata o racismo e qualquer forma de discriminação. Que adote medidas concretas para criar um ambiente acolhedor e seguro para todos, especialmente para os alunos negros e de outras etnias, que são frequentemente alvo de preconceito. Precisamos de programas de conscientização que incluam toda a comunidade escolar – alunos, professores e funcionários –, para que todos possam compreender o impacto devastador do racismo e a importância de uma convivência respeitosa. Precisamos de ações educativas que promovam a empatia e que fortaleçam a autoestima dos jovens, para que eles vejam a escola como um lugar que valoriza suas histórias e culturas.*
> *A escola dos nossos sonhos é aquela que não ignora o racismo e a discriminação, mas que se levanta contra essas práticas. Que escuta os alunos, que aprende com eles e que busca ser um espaço de inclusão e de respeito. Queremos uma escola que celebre a diversidade e que nos ensine, na prática, que todos nós temos o direito de aprender, de crescer e de sonhar, sem medo de sermos julgados ou excluídos.*
> *Com esperança e determinação (Aluno LS, 2024)*

A carta de LS reflete, principalmente, acerca da persistência do racismo e da discriminação na escola, transformando-se em um lugar de reprodução da barbárie humana. Ao discutir a educação antirracista, Gomes (2017) aponta que o racismo estrutural presente na sociedade, frequentemente se reproduz nas práticas e relações escolares, prejudicando o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos negros. A autora argumenta ainda que, apesar dos desafios históricos entretecidos ao racismo, para combater esse problema é fundamental adotar práticas pedagógicas antirracistas cujo enfrentamento do preconceito é de forma direta e intencional.

Munanga (2005) enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas antirracistas e advoga que a educação desempenha um papel crucial na desconstrução de preconceitos e estereótipos raciais, bem como, na consolidação de identidades positivas para todos os alunos, especialmente

os historicamente marginalizados. Para o autor, a implementação de currículos que valorizem a diversidade étnico-racial e a formação continuada de educadores são basilares à transformação das práticas escolares. Além disso, enfrentar o racismo de forma direta e intencional permite as ações educativas atuarem como um dispositivo de negociação cultural, no qual normas são problematizadas e novas formas de interação e pertencimento são produzidas. Por sua vez, a educação inclusiva não se limita a combater desigualdades, mas cria possibilidades para que os sujeitos reconfigurem as dinâmicas escolares, propiciem um ambiente que valorize a multiplicidade e contestem narrativas hegemônicas.

No entanto, a escola possui um papel essencial na desconstrução de tais práticas excludentes, conforme apontado por Gomes (2017), razão pela qual ações pedagógicas antirracistas devem permear tanto o currículo quanto as relações interpessoais na escola. Isso inclui a revisão de conteúdos e abordagens que reproduzem estereótipos, a inclusão de histórias e culturas negras e indígenas no currículo e a incitação de debates a respeito do racismo e discriminação.

Candau (2020) destaca que a construção de uma escola inclusiva exige políticas educacionais que reconheçam a multiplicidade de subjetividades presentes no ambiente escolar, bem como, ações pedagógicas que valorizem as experiências e identidades dos estudantes. Logo, a inclusão não se limita à garantia de equidade, mas se configura na qualidade de um processo dinâmico de ressignificação das normas institucionais ao criar espaços onde os sujeitos possam negociar significados e transformar as relações escolares. Nesse contexto, fortalecer a autoestima e o senso de pertencimento significa abrir possibilidades para que as juventudes articulem suas vivências e práticas culturais de maneira criativa e plural. Isso inclui a realização de atividades que fomentem a empatia e o diálogo entre os diferentes grupos, além do estabelecimento de protocolos claros para lidar com situações de discriminação. Assim, a escola pode cumprir o seu papel social enquanto espaço transformador, no qual o racismo é reconhecido e efetivamente combatido.

Ademais, o relato de LS sobre a evasão escolar provocada pelo racismo e pela discriminação expõe o impacto psicológico devastador dessas práticas segundo as quais escamoteiam a autoestima dos estudantes e os afastam do espaço educativo. Dayrell (2007) aponta acerca da necessidade de reconhecer as experiências e histórias dos alunos, especialmente

daqueles advindos de grupos marginalizados, a fim de que se sintam parte integrante da comunidade escolar. Ao ignorar essas necessidades, a escola contribui à ocultação das juventudes e reforça a exclusão, atitude que afasta estudantes e compromete o aprendizado.

A exigência de LS por medidas concretas contra o racismo e pela criação de programas de conscientização evidencia a necessidade de ações estruturadas e contínuas. Em suas reflexões sobre a educação para a diversidade, Munanga (2019) sugere que o combate ao racismo na escola deve incluir políticas institucionais delineadas cujo papel é abordar a história e a cultura afro-brasileira de forma positiva e valorizada. Essas ações ajudam a construir uma visão de respeito e reconhecimento da diversidade étnico-racial, algo fundamental às juventudes negras e de outras etnias se sintam respeitadas e incluídas.

Com base nas reflexões de Gomes (2017), Candau (2020), Dayrell (2007) e Munanga (2005; 2019) é possível afirmar que a escola na qual o aluno LS almeja é àquela comprometida com práticas pedagógicas e políticas institucionais antirracistas, que promova o respeito, a empatia e o acolhimento das diferenças.

Assim como a cultura da discriminação ainda presente no meio escolar, a carta de BM a seguir revela uma das tensões emblemáticas na contemporaneidade, ou seja, o distanciamento entre a cultura escolar e as vivências culturais das juventudes, conforme já identificado em outras passagens do texto. De acordo com Leão e Carmo (2011), a escola, muitas vezes, opera como um espaço normativo que prioriza regras e estruturas rígidas e ignora a riqueza da diversidade juvenil e suas múltiplas formas de expressão. Esse desencontro não apenas compromete o sentido de pertencimento dos jovens, mas invalida as oportunidades de aprendizado mútuo e de inovações.

Dialogar com essas inquietações significa repensar a escola enquanto espaço onde a cultura juvenil seja reconhecida como legítima potência educativa, capaz de enriquecer o ensino e contribuir à formação mais plural, consoante descrito pela aluna BM:

> *Prezada Comunidade Escolar,*
> *Hoje escrevo esta carta com um desejo de diálogo e transformação. Como estudante do ensino médio, sinto que a escola, um lugar que deveria ser vibrante e acolhedor, muitas vezes se torna um espaço de distanciamento e de desconexão para nós, jovens. A cultura escolar, com suas regras e tradições rígidas, frequentemente parece alheia àquilo que realmente importa para nós, ignorando nossas expressões culturais, nossas vozes e nossos modos de ser. Para muitos, a escola representa um ambiente onde precisam deixar de lado*

> *quem realmente são, vestindo um 'uniforme invisível' de comportamentos e atitudes que não refletem suas identidades.*
> *A cultura juvenil, com sua diversidade e dinamismo, poderia enriquecer o ambiente escolar de inúmeras maneiras. Mas, ao invés de abraçar essa diversidade, a escola muitas vezes impõe um modelo único de comportamento e de aprendizado, em que não há espaço para manifestações culturais diferentes, para as músicas, linguagens e expressões que nos representam. São poucos os momentos em que podemos nos sentir realmente à vontade para sermos quem somos, sem sermos julgados ou repreendidos. E isso faz com que muitos colegas sintam que a escola é um espaço que não os acolhe, não os entende e, às vezes, nem mesmo os respeita.*
> *Queremos dialogar com uma escola que reconheça a riqueza das culturas juvenis e que entenda que essas manifestações não ameaçam a educação, mas podem fortalecê-la. Uma escola que valorize a nossa maneira de ver o mundo e que esteja aberta a aprender conosco. Que ofereça espaços de expressão, onde possamos compartilhar nossas músicas, nossos estilos e nossas opiniões. Que tenha atividades que conectem o conteúdo escolar com nossas realidades e interesses, e que veja nas culturas juvenis uma oportunidade de inovação e de diálogo, e não uma ameaça.*
> *A escola dos nossos sonhos é uma escola viva, onde a nossa cultura faz parte do ambiente de aprendizado e não precisa ser escondida ou deixada do lado de fora. Queremos uma escola que nos veja como somos: jovens cheios de ideias, de visões de mundo e de histórias, que podem transformar a escola em um lugar mais inclusivo, diverso e significativo para todos.*
> *Com respeito e vontade de mudança (Aluna BM, 2024).*

A carta de BM expressa uma crítica à desconexão entre a cultura escolar e as culturas juvenis ao desnudar uma escola que impõe padrões que suprimem as identidades e manifestações culturais das juventudes. Dayrell (2003) afirma que as instituições de ensino precisam reconhecer a cultura juvenil como parte integrante da formação dos estudantes, superando a perspectivas de que são ameaças ao ambiente educativo. Dayrell (2005) observa que escola é um espaço sociocultural dinâmico, local de identidades em circulação, e ignorar essa riqueza cultural significa distanciar as juventudes.

O desejo da aluna a respeito de uma escola que integre e valorize as expressões juvenis, inclui a música, os estilos de dança e conexões em grupo que**,** segundo Magnani (2002), reportam-se aos circuitos culturais juvenis. Circuitos esses nos quais os jovens transitam por diferentes espaços de socialização, cada um com suas linguagens e significados próprios e trazem essas manifestações para o meio escolar. Contudo, se a escola não está aberta à diversidade e nega a criação de trocas e aprendizados que dialogam com as vivências juvenis, ela acaba por se

tornar desconectada dos sujeitos e, em muitos casos, irrelevante.

Além disso, a visão de BM questiona as práticas curriculares que se assentam em uma perspectiva de mundo tendenciosa. Silva (2010) destaca o currículo escolar enquanto legitimador de identidades, legítimo espaço de representação, onde diferentes identidades e culturas possam se expressar e interagir. Ao incorporar elementos da cultura juvenil no currículo, a escola acolhe os jovens e transforma o aprendizado em um processo dialógico e inclusivo.

Por fim, a última carta selecionada de LT destoou das demais, haja vista que reafirmou o papel significativo das gincanas e jogos estudantis como forma de integração valorativa das culturas juvenis:

> *Prezada escola,*
> *Escrevo esta carta para compartilhar uma ideia que, acredito, pode transformar o ambiente escolar em um espaço mais vibrante, conectado e acolhedor para todos nós, jovens. Como estudante, sempre vi nas gincanas e nos jogos estudantis momentos de alegria, cooperação e pertencimento. Essas atividades nos proporcionam algo que vai além da sala de aula: a oportunidade de viver a escola de forma mais humana e divertida, de mostrar nossas habilidades e de construir relações que duram para além dos muros escolares. No entanto, é frustrante perceber que esses momentos são, na maioria das vezes, restritos à semana dos estudantes, como se fossem apenas uma pausa breve e não uma parte essencial da vida escolar.*
> *Acredito que gincanas, jogos e outras atividades culturais e esportivas poderiam ser integrados ao longo de todo o ano, criando uma escola que valoriza a nossa energia, a nossa criatividade e os nossos talentos. Essas atividades são mais do que um simples passatempo; elas são uma expressão legítima da cultura juvenil e têm o poder de aproximar a cultura escolar da nossa realidade. Por meio das gincanas, aprendemos sobre trabalho em equipe, solidariedade e respeito pelas diferenças. Nos jogos, enfrentamos desafios, comemoramos vitórias e aprendemos a lidar com as derrotas, sempre com espírito esportivo. Todas essas lições são tão valiosas quanto as que aprendemos em sala de aula e nos ajudam a nos formar como cidadãos.*
> *Gostaríamos de dialogar com uma escola que reconheça a importância dessas atividades ao longo de todo o ano letivo, integrando-as ao calendário escolar de forma contextualizada. Que possamos ter gincanas e jogos que dialoguem com as matérias que estudamos, que incentivem a participação de todos, que celebrem a diversidade cultural de nossa escola. Imagine uma escola onde as gincanas não sejam só eventos pontuais, mas sim parte de um projeto contínuo, onde possamos nos engajar e desenvolver habilidades de liderança, criatividade e trabalho em equipe. Uma escola onde os jogos estudantis não sejam apenas competições, mas oportunidades de convivência e aprendizado, que estreitam nossos laços com os colegas e fortalecem nossa relação com o ambiente escolar.*
> *A escola dos nossos sonhos é uma escola que vê na cultura juvenil um elemento*

> *essencial para a construção de um ambiente de aprendizado significativo e acolhedor. Que possamos construir juntos uma escola mais conectada com o que realmente nos motiva, onde o aprendizado não aconteça apenas em livros e provas, mas também nas quadras, nas brincadeiras e nas gincanas que nos fazem sentir parte de algo maior.*
> *Com espírito de equipe e desejo de transformação (Aluno LT, 2024).*

Nesse contexto, os estudos de Silva et. al. (2017) são retomados para relembrar que a escola, ao se abrir para atividades como jogos e gincanas, reforça o seu papel enquanto espaço de construção identitária e de convivência. Tais experiências podem representar e potencializar a expressão das culturas juvenis e oferecer aos jovens a oportunidade de experimentar a escola enquanto um lugar dinâmico, onde a alegria e a cooperação (em tese) convivem com o aprendizado formal. Integrar esses momentos ao longo do ano faz sentido, pois jogos e gincanas podem cultivar alguns valores importante ao grupo, porém, isso não significa ausência de conflitos, violências e preconceitos. De qualquer forma, na interpretação dada pelo aluno LT, tais propostas ampliam as redes de sociabilidade e pertencimento em virtude de desestabilizar a cultura escolar, algo necessário aos jovens.

A necessidade de integrar as atividades ao calendário escolar e de potencializar o desenvolvimento de habilidades diversificadas é enfatizada por Pacheco (2019) em seus estudos sobre práticas pedagógicas inclusivas. Trata-se de advogar que as escolas devem incorporar os jogos como parte do processo formativo, pois eles ajudam a sensibilizar as juventudes à empatia em relação ao outro. Para o autor, quando todos são incentivados a participar, a diversidade cultural e as diferentes habilidades dos estudantes são celebradas, os laços de convivência são fortalecidos e o sentimento de pertencimento e integração entre os jovens passa a fluir respeitosamente.

Além disso, a visão de LT no contexto segundo o qual as gincanas e jogos são parte contínua e, não momentos isolados, reflete uma compreensão profunda do papel da escola na formação integral dos jovens. Para Arroyo (2014), isso inclui atividades integradoras propiciando que os estudantes se sintam motivados e reconhecidos em suas individualidades. Assim, as referidas práticas integradoras criam um ambiente de aprendizado mais humano e acolhedor, onde os jovens desenvolvem habilidades cooperativas que vão além da sala de aula.

Essa percepção convida a notar a escola enquanto um lugar em que, além dos livros e das provas, o aprendizado ocorre nas trocas, nas brincadeiras e nos momentos que fazem os jovens se

sentirem parte de algo maior (Silva et. al., 2017). Que os envolvidos no processo educativo possam juntos, construir uma escola onde as vivências juvenis sejam entremeadas ao currículo, para que todos possam aprender e crescer, não só enquanto estudantes, mas como cidadãos.

As cartas selecionadas expressam diferentes perspectivas e esperanças dos "jovens protagonistas" do Novo Ensino Médio em relação à escola que desejam, abordando a inclusão, a saúde mental, o combate à discriminação e a relevância de questões curriculares enquanto temas centrais. Cada uma delas toca em aspectos sociais e sugere melhorias à construção de propostas conectadas às expectativas e necessidades das juventudes contemporâneas.

As narrativas descritas pelos estudantes desvelam um clamor por uma escola que transcenda a instrução acadêmica e acolha, de maneira integral, as identidades, as vozes e as vivências das juventudes, mas não perdendo as características de ensinar. Cada relato leva a entender a escola, enquanto espaço formativo, cuja função é valorizar a diversidade, a inclusão e as experiências que englobam aspectos emocionais, culturais e sociais.

Esses depoimentos escritos reiteram que os jovens buscam uma educação que se conecte com suas realidades e inclua experimentações, tendo em vista o pertencimento, o bem- estar e a liberdade de expressão. A ausência de iniciativas que reconheçam às identidades de gênero, orientações sexuais e contextos culturais prejudicam o desenvolvimento pessoal e contribuem à evasão escolar. Neste plano educativo, o acolhimento e a valorização das diversidades étnico-raciais devem estar no centro de uma escola inclusiva, antirracista e democrática, a fim de que cada aluno se sinta reconhecido e valorizado (Gomes, 2017).

As cartas também sublinham a necessidade de atividades que, como gincanas e jogos, integrem os jovens e fortaleçam o senso de coletividade. Neste sentido, Arroyo (2014) ressalta que a escola deve reconhecer as culturas juvenis como um recurso valioso para o processo de ensino e aprendizagem, como o ponto de partida para os jovens desenvolverem habilidades interpessoais.

Diante das reivindicações e proposições sobre quais escolas as juventudes desejam dialogar, é fundamental retomar que a cultura não binária se refere a formas de compreender, viver e expressar identidades de gênero e culturais que transcendem as categorias tradicionais de masculino e feminino. Essa perspectiva desafia os limites do binarismo ao propor uma visão mais fluida e inclusiva e reconhece que as identidades podem variar ou não se enquadrar no espectro

normativo.

Ao reportar às demandas identificadas nas cartas, torna-se evidente a expressão de desejos por uma escola que respeite a diversidade e seja segura, acolhedora e aberta ao diálogo. Dessa forma, o reconhecimento das múltiplas vozes juvenis que atravessam o contexto educativo são essenciais à compreensão dos desejos, projeções e expectativas dos estudantes em relação à escola. A nossa forma de tentar escutar mais os jovens foi utilizando-se das mencionadas cartas, podendo existir muitas outras, pois consideramos que esse seja o primeiro passo de transformação do Novo Ensino Médio em um território representativo socialmente às juventudes brasileiras.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

7.1 Diálogos entre as culturas juvenis e a cultura escolar: a criação de um livro como produto educacional

O produto educacional foi apresentado conceitualmente aos acadêmicos, no segundo semestre na disciplina Laboratório de Práticas Educativas, ministrada pela professora Dra. Helena Maria Ferreira. Isso consiste em uma exigência do curso de mestrado profissional instituído pela Portaria MEC nº 389, de 23 de março de 2017 e pela Portaria CAPES nº 131, de 28 de junho de 2017, revogada pela Portaria CAPES nº 60 de 20 de março de 2019, como uma modalidade de Pós-Graduação Stricto sensu.

Dentre os produtos estudados, a escolha pelo desenvolvimento de um livro compilado de cartas produzidos pelos jovens veio a partir do estudo do livro de Dayrell, Carrano e Maia (2014), em que Teixeira (2014) faz alusão à carta como um convite, e destaca:

> Mesmo nesses nossos tempos de mensagens internautas, que acabam sendo um pouco dos antigos bilhetes, dos telegramas e mesmo das cartas do passado, mesmo agora, quando outras formas de comunicação vão preponderando, cartas têm uma magia ou aura, penso até quando trazem notícias ruins, não sei bem. Penso que muitas vezes elas saem da nossa alma, falando do pensamento ao coração (Teixeira, 2014, p. 11).

A profundidade das descrições de Teixeira (2014) sobre a resistência das cartas ao tempo, e da magia que elas ainda carregam mesmo em períodos ditados pelo crescente uso da tecnologia comunicacional, despertou a curiosidade e o desejo de ir a campo e descobrir com as juventudes, a potência que as cartas ainda carregam, como um convite a participarem de um gênero textual que irá dar-lhes voz, oportunidade de sugerir, promover críticas ou denunciar tendências hegemônicas e dominantes que dificultam as vivências e permanências no contexto escolar.

Foi cultivada neste produto educacional, a expectativa de que as palavras soubessem ir mais longe, expressão de Bartolomeu (1986) utilizada por Teixeira (2014), para reforçar a dinâmica existente na constituição de uma carta. Que a prática da escrita fosse uma alternativa de reflexão sobre a escola, a sala de aula, os espaços escolares e as juventudes, mas que pudesse

incluir ainda, a docência como uma ação que exige momentos reflexivos da função, que mesmo tensa, pode ser intensa em meio aos desafios enfrentados no campo educativo.

As cartas compiladas em um livro, são assim, caminhos de aprendizagens, marcas impressas em convites que se convertem em desabafos, questionamentos, trocas e análises, implicações estas, que mesmo ao remeter às indignações, inquietações e anseios, se transformam em um impetuoso meio de descortinar práticas excludentes e se atentar às formas como as juventudes vivenciam o meio escolar.

Neste universo contextual de pesquisa, o protótipo foi organizado em apresentação e encaminhado previamente ao professor orientador através do link[10] do programa utilizado para o designer. Com base no feedback e nas importantes contribuições acadêmicas emitidas, o estudo seguiu com o propósito de integrar o produto educacional à pesquisa realizada, gradativa e paralelamente aos relatórios que foram registrados ao término de cada visita presencial.

Os resultados esperados incidiram na validação do produto educacional e no reconhecimento de que ele possui potencialidade para contribuir com uma compreensão mais ampla das relações entre as culturas juvenis e a cultura escolar contemporânea, com oferta de insights relevantes para educadores, formuladores de políticas e profissionais envolvidos na promoção de um ambiente escolar inclusivo e adaptado às necessidades e aspirações das juventudes.

O produto educacional proposto a partir deste protótipo, além de compilar as expectativas, anseios e realidades contextuais no *lócus* de estudo com toda a sua dinâmica espaço-temporal, foi articulado de forma intertextual com a pesquisa de campo do estudo. No presente caso, seguiu a metodologia adotada na pesquisa principal, com pesquisa de campo realizada com 35 alunos de uma escola da rede pública estadual do Nordeste de Minas Gerais e conforme descrição detalhada na metodologia. A descrição das etapas de delimitação do problema abordado, bem como a definição, idealização e elaboração do produto educacional se encontram na metodologia principal desta pesquisa.

Um dos momentos cruciais foi a roda de conversa, proposta à luz dos estudos de Gondim (2002), que a descreve como um potente método para a troca de ideias, experiências e perspectivas entre os participantes, ocasião em que foi possível coletar dados por meio da observação das interações, análise de conteúdo das discussões e até mesmo através de gravações.

Essa abordagem foi uma ferramenta valiosa na compreensão da dinâmica da sociabilidade na escola, na construção de significados compartilhados coletivamente sobre tempos, espaços escolares e culturas juvenis manifestadas na coletividade escolar. Essa conjuntura proporcionou uma análise aprofundada das respostas individuais em conjunto com as respostas coletivas.

Quanto às cartas, de forma específica, foram orientadas por uma sequência didática, com adaptação do modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cujo método foi inserido na metodologia da pesquisa de forma mais ampla e dividida por momentos apresentação, lançamento de provocações reflexivas, estímulo à escrita e a escrita consolidada.

7.2 Prototipagem do produto educacional

Quanto ao livro aqui proposto, a validação ocorrerá a partir do segundo momento, em que será desenvolvida a compilação e edição com reunião de cartas, com organização em categorias temáticas e edição do conteúdo. Para que o produto chegue ao terceiro momento, haverá a avaliação da banca no sentido de ser "validado, registrado, utilizado nos sistemas de educação e que seja de acesso livre em redes online fechadas ou abertas, nacionais ou internacionais, especialmente em repositórios" (Leite, 2018, p. 331).

O produto educacional assume cunho acadêmico com discussões sistematizadas e publicadas em formato de livros, e-books, manuais, artigos, periódicos, enfim, se transforma em objeto de pesquisa no campo da educação, conforme exposto por Leite (2018) e Rizzatti, et al. (2020).

Como o terceiro momento aqui proposto culminará na publicação e distribuição: o livro será publicado como uma versão impressa e outra digital, disponibilizado gratuitamente online e o físico será comercializado com lucro direcionado ao financiamento para projetos educacionais, esta etapa somente será consolidada após a validação pela banca.

Somente após o processo avaliativo com evidências de que se constitui em um produto aplicável e com rigor metodológico, é que serão desenvolvidas ações de incentivo de uso do livro nas escolas como parte do currículo de orientação ou em programas de desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais na disciplina Projeto de Vida do Novo Ensino Médio. O livro somente será publicado e incentivado a ser utilizado em Workshops e seminários, após o processo de

validação.

Espera-se que o produto educacional proposto a partir deste protótipo, consiga cumprir o propósito de ajudar os professores no direcionamento das aulas, bem como aos alunos a se relacionarem melhor com suas próprias experiências no ensino médio, com o fortalecimento da comunidade escolar e melhoria da compreensão dos docentes em relação à relevância da contextualização da prática pedagógica.

Para tanto, foram adotados critérios de análise com base nos parâmetros e dimensões que seguem:

Quadro 15 - Resultados esperados versus critérios de avaliação

Resultados esperados	Critérios de avaliação
Participação dos envolvidos direta e indiretamente.	Avaliação diagnóstica e contínua do retorno em relação ao trabalho desenvolvido, desde a mobilização, rodas de conversa, *feedbacks*, aos registros nas cartas.
Aplicabilidade do produto.	Análise da aplicabilidade do produto no processo educativo de alunos do ensino médio, com crivo do orientador e profissionais da educação.
Inovação e originalidade.	Consideração da potencialidade do produto em contribuir com inovações na educação e de conter informações originais.
Direcionamento pedagógico.	Ajudar os professores no direcionamento das aulas, bem como aos alunos a se relacionarem melhor com suas próprias experiências no ensino médio, com a melhoria da compreensão dos docentes em relação à relevância da contextualização da prática pedagógica.
Impacto na comunidade.	Será considerado se o produto educacional aborda questões relevantes na comunidade, com impacto positivo na educação local, com o fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade e demonstração de que a pesquisa pode beneficiar diretamente nas aproximações entre as juventudes e a escola.
Potencial de publicação e divulgação.	Para ser validado, o produto precisa ter potencial de abrangência, publicação e divulgação, para abrir oportunidades em conferências e revistas acadêmicas.

Fonte: Rizzatti, et al. (2020)

Dessa forma, esta seção analisará as visões dos estudantes sobre a escola e seus desejos em relação à instituição. Em tempos de rápidas mudanças e crescente diversidade, é essencial

explorar como as juventudes visualizam o potencial da escola como um espaço de aprendizado ativo, de cidadania e de inclusão. Portanto, este estudo examina a construção de imagens representativas da escola a partir das perspectivas das próprias juventudes, com as suas críticas, expectativas e aspirações. Ao investigar com que tipo de escola as juventudes desejam dialogar, o estudo propõe uma reflexão não apenas sobre o que esperam da instituição, mas também como essas visões podem inspirar práticas educativas mais conectadas com as necessidades e demandas contemporâneas.

As cartas selecionadas para a composição deste estudo são partes integrantes do livro de experiências e reflexões do ensino médio com proposta de título: cartas à escola: vez e voz das juventudes. As percepções dos estudantes evidenciaram uma desconexão entre os discursos institucionais e as práticas concretas da escola no que se refere ao acolhimento e à valorização da diversidade. O apoio prometido aos alunos, sobretudo no âmbito emocional e identitário, frequentemente se restringe ao plano formal, sem desdobramentos efetivos no cotidiano escolar.

Essa lacuna é agravada pela inércia administrativa diante de situações de violência e discriminação, especialmente quando envolvem estudantes em relações abusivas ou em contextos de vulnerabilidade identitária. A insuficiência de ações afirmativas e a falta de estrutura para garantir direitos básicos, como o acesso adequado aos espaços escolares por estudantes trans, reforçam o sentimento de exclusão e a percepção de que a escola falha em seu papel de instituição democrática e inclusiva.

Assim, a realidade descrita nas cartas revela não apenas a ausência de medidas concretas para transformar o ambiente escolar em um espaço de pertencimento, mas também a urgência de um compromisso real com políticas que assegurem respeito, escuta ativa e participação efetiva das juventudes nas decisões institucionais Elas foram pré-selecionadas com base em três principais categorias, conforme descreve o quadro 16.

Quadro 16 - Cunho expositivo em categorias e descrições das cartas

Categoria da carta	Descrição
Apoio Escolar Apenas no Papel	Estudantes criticam o fato de que, embora a escola afirme promover acolhimento e suporte aos alunos e alunas, essas iniciativas muitas vezes não se concretizam. Esse ‘apoio no papel’ deixa estudantes desassistidos em relação ao suporte emocional e ao ambiente saudável prometido. O que

	compromete todas as manifestações que poderiam ocorrer no meio escolar.
Despreparo e Falta de Ação Administrativa na valorização da diversidade.	Em várias entrevistas, as juventudes denunciam a falta de envolvimento da administração escolar em situações de violência ou abuso, especialmente em casos de relacionamentos abusivos entre estudantes. Segundo os alunos e alunas entrevistadas, a administração não intervém nesses casos, mesmo diante de comportamento inadequado explícito.
Discriminação e Inclusão Insuficiente das manifestações culturais e afirmações identitárias.	Alunos relatam discriminação em relação a estudantes trans e LGBT e apontam a falta de apoio e a dificuldade de acesso aos banheiros. Uma amiga de um estudante trans, por exemplo, menciona que ele é autorizado a usar o banheiro masculino ou o de alunos com necessidades especiais, mas ele não pode reclamar da limpeza, o que o obriga a ir em casa para utilizar o banheiro. Essa situação reflete um despreparo da escola para lidar com questões de diversidade e inclusão.

Fonte: Pesquisa da própria autora

Estes fatores foram identificados nas cartas escritas para o produto educacional, cujas produções serão apresentadas na íntegra em forma de livro com vozes das juventudes. Nessa proposta, foram destacados alguns exemplos para discussão que incluem as imagens representativas da escola e evidenciam com qual escola as juventudes do ensino médio desejam dialogar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas nesse estudo consolidam uma análise sobre os sentidos atribuídos à escola pública, abordando as interações entre juventudes e a cultura escolar. Buscou-se evidenciar ao longo das descrições, as tensões e potencialidades que permeiam a escola e as formas pelas quais as juventudes reivindicam e projetam mudanças com proposições dialógicas baseadas em negociações por práticas pedagógicas mais inclusivas e conectadas às suas demandas.

Neste contexto, os resultados alcançados permitiram revisitar conceitos e problematizar práticas educacionais que ainda carecem de maior sensibilidade às realidades juvenis. As descobertas destacaram a importância de integrar as vozes dos jovens em um diálogo contínuo, ampliando as possibilidades de reflexão que contribuam com a consolidação de uma escola que dialogue com as manifestações culturais presentes em seu meio.

Essas análises permitiram desconstruir visões normativas e essencialistas sobre a escola, por meio da valorização das subjetividades e práticas discursivas que emergem das interações cotidianas no contexto educativo. Ao adotar essa abordagem, a pesquisa revelou as inquietações e desigualdades presentes no espaço escolar e destacou as ressignificações culturais e os atos de resistência das juventudes ao reafirmar a escola como um espaço de produção de sentidos e identidades em constante negociação.

As reflexões se estenderam ao entorno da escola e nas vivencias pedagógicas nesse meio, temática essa do estudo que destaca como as juventudes locais ressignificam os espaços urbanos e escolares ao moldarem práticas culturais que transitam entre resistência e assimilação. Assim, foi possível compreender como a relação entre a escola e o espaço urbano transcende o espaço físico e se configura em práticas sociais e culturais que desafiam perspectivas hegemônicas. Nesse contexto, as juventudes emergem enquanto agentes de transformação que ora se adaptam elementos da cultura local e global às suas realidades cotidianas, ora se demonstram inertes e alheios a eles.

Ainda que a escola se configure como um espaço potencial de pertencimento e convivência, sua capacidade de dialogar plenamente com as culturas juvenis contemporâneas é limitada por tensões entre tradições institucionais e demandas emergentes. A análise revelou que, embora iniciativas como projetos culturais e políticas de apoio busquem integrar

juventudes e comunidade, a fragmentação de interesses e o impacto das tecnologias digitais sobre as interações dificultam a efetiva construção de um espaço que valorize a pluralidade cultural e social. Assim, a escola permanece em uma posição de desafio: equilibrar seu papel normativo com a necessidade de adaptação às novas formas de expressão juvenil.

A pesquisa reafirma ainda o olhar sensível e integrador sobre a complexidade das relações entre juventude, espaço urbano e cultura escolar. Esse enfoque requer um olhar atento à articulação de políticas públicas, projetos pedagógicos inovadores e práticas educativas que considerem a multiplicidade de experiências juvenis. A partir dessa perspectiva, a escola pode ser compreendida enquanto espaço dinâmico, onde as diversidades culturais são continuamente negociadas e ressignificadas e permitem que os desafios sejam reinterpretados como possibilidades às práticas educativas potencialmente transformadoras.

Outro ponto fundamental foi a análise histórica do ensino médio brasileiro, que apesar de ser uma temática amplamente explorada em trabalhos acadêmicos anteriores, para esse estudo demonstrou a correlação necessária com as análises acerca dos avanços e dicotomias do ensino médio brasileiro. Trouxemos à tona um percurso permeado por contradições e crises entre demandas sociais, políticas e culturais. O modelo educacional, estruturado a partir de reformas como a de Francisco Campos, delineou dualidades que persistem até a contemporaneidade, reforçando as desigualdades entre ensino técnico e formação acadêmica. Esses contrastes evidenciam a fragilidade das políticas educacionais em garantir uma educação universal, inclusiva e equitativa ao revelar lacunas estruturais que perpetuam desigualdades e excluem as demandas específicas de determinados grupos sociais. Tais limitações não apenas reforçam a distância entre as diretrizes institucionais e as realidades escolares, ao mesmo tempo, indicam a necessidade de revisitar os marcos históricos instituídos do ensino médio.

Ainda que a legislação tenha buscado adaptar o ensino médio às demandas contemporâneas, tais como a flexibilização curricular introduzida no Novo Ensino Médio, persistem obstáculos estruturais e contextuais que comprometem sua eficácia. A falta de alinhamento entre propostas legislativas e a realidade escolar evidencia lacunas na implementação das reformas e resulta em disparidades regionais e dificuldades para garantir a equidade no acesso e na qualidade do ensino. Esses descompassos refletem a complexidade em ter de equilibrar formação acadêmica, preparação técnica e atendimento às necessidades das juventudes.

A análise reforça que a história do ensino médio brasileiro é uma trajetória de avanços e retrocessos, condicionada pelas interseções entre ideologias políticas, econômicas e educacionais. Compreender essa evolução é essencial para propor soluções mais integradoras e inovadoras que valorizem as particularidades culturais, sociais e regionais. Assim, o fortalecimento de políticas públicas alinhadas às demandas contemporâneas pode transformar o ensino médio em um espaço efetivo de trocas e negociações em prol do desenvolvimento humano e social.

Ao adentrar no campo de pesquisa, foi compreensível que as interações entre cultura escolar e culturas juvenis se revelam permeadas por tensões, adaptações e resistências na medida em que tempos e espaços continuam marcados por normativas que desafiam a pluralidade cultural das juventudes. Ainda que a escola busque criar conexões com as práticas culturais juvenis por meio de projetos e eventos, as limitações estruturais e o caráter normativo frequentemente reificam hierarquias culturais e distanciam estudantes do espaço escolar enquanto um local de pertencimento e identificação. Tais fatores apontam para a necessidade de superar a visão unidimensional da escola e promover um ambiente mais sensível à diversidade e às demandas das juventudes contemporâneas.

O estudo identificou igualmente que o protagonismo juvenil, embora presente nas diretrizes do Novo Ensino Médio, enfrenta desafios significativos para se consolidar como prática efetiva. A falta de formação adequada, a sobrecarga de atividades e a desconexão entre as propostas institucionais e as realidades dos estudantes limitam sua efetividade e impacto. As barreiras refletem a desconexão entre a proposta curricular e as vivências juvenis, com destaque para proposições de um planejamento pedagógico que valorize as especificidades culturais e sociais das juventudes.

De maneira complementar, os relatos de discriminação, exclusão cultural e identitária no espaço escolar sinalizam o quanto a escola ainda precisa avançar em termos de inclusão e equidade. A violência simbólica, expressa na marginalização de determinados grupos, demonstra que a cultura escolar nem sempre reconhece as múltiplas identidades presentes em seu território. O fortalecimento de políticas públicas e práticas pedagógicas que fomentem o respeito à diversidade e ao protagonismo juvenil é, portanto, essencial para tornar a escola mais democrática e plural, capaz de acolher e valorizar as singularidades e subjetividades.

Por conseguinte, o estudo reafirma que a cultura escolar no ensino médio não pode ser compreendida de forma dissociada das transformações sociais e culturais que permeiam as

juventudes. A partir das demandas das novas gerações, a escola pode ser entendida em constante reconstrução, onde modelos normativos e prescrições curriculares são continuamente tensionados e negociados. Nesse contexto, o currículo emerge enquanto arena dinâmica, marcada por disputas, experimentações e tentativas de inclusão, na qual múltiplas vozes e experiências dialogam e se confrontam. Essa perspectiva desafia a linearidade de uma formação que se limita à preparação técnica ou acadêmica e enfatiza a potencialidade do ensino médio em engendrar práticas que valorizem a multiplicidade de culturas e identidades.

Ao deslocar o foco para a fluidez das relações escolares, reconhece-se que o ensino médio pode constituir e reconfigurar as subjetividades ao permitir que os sujeitos experimentem novos modos de ser e agir em suas interações com o mundo. Tal abordagem não busca a consolidação de um ideal fixo, mas sim a possibilidade de transformação contínua na qual o engajamento com as culturas juvenis se traduz em práticas que exploram as tensões entre autonomia, coletividade e pertencimento cultural. Assim, o ensino médio passa a ser pensado como um território de incertezas produtivas, onde os significados e os saberes são constantemente ressignificados.

A análise desenvolvida sobre as imagens representativas da escola, ressalta de que maneira as juventudes constroem e ressignificam os espaços escolares em diálogos constantes com suas vivências, angústias e expectativas. As cartas elaboradas pelos estudantes, usadas como base para o produto educacional, revelaram a profundidade das tensões entre as normativas institucionais e os anseios por uma escola mais inclusiva, acolhedora e conectada com as realidades contemporâneas. Esse material, ao captar a subjetividade e as perspectivas das juventudes, tornou-se um valioso recurso para problematizar as práticas educativas e refletir sobre o papel da escola na construção de um espaço de aprendizagem e convivência mais plural e sensível às diversidades.

Os relatos coletados evidenciam desafios urgentes, como o acolhimento emocional, a superação de práticas discriminatórias e o alinhamento curricular às demandas do século XXI. A partir das narrativas apresentadas, houve o destaque para uma escola que, ao se limitar a uma visão rígida de ensino, deixa perpetuar barreiras que excluem e desmotivam as juventudes. Desse modo, é fundamental problematizar as políticas educacionais e as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva que reconheça a escola enquanto um lugar atravessado por múltiplas dinâmicas culturais, identitárias e emocionais. Em vez de buscar soluções fixas ou universais, é necessário refletir sobre estratégias que respondam de maneira

situada às especificidades e às pluralidades dos sujeitos que habitam o ambiente escolar, considerando as tensões e contradições inerentes a esses contextos.

Sob essa ótica, a formação integral das juventudes não se reduz à inclusão de elementos isolados, tais como a diversidade cultural ou o suporte emocional, mas se constitui em um processo contínuo de negociações entre demandas institucionais e experiências subjetivas. Essas estratégias não podem ser compreendidas como simples adições ao currículo, e sim enquanto práticas em permanente construção que dialogam com as necessidades sociais e emocionais dos estudantes, ao mesmo tempo, desafiam as normativas escolares tradicionais no caso das gincanas escolares, por exemplo.

Dentre uma vasta descrição de manifestações culturais, as gincanas apareceram nas descrições dos alunos e na nuvem de palavras enquanto propulsoras da integração das juventudes. Elas foram identificadas a partir de experiências inovadoras ao favorecerem o encontro entre as diferenças, a cultura escolar e as culturas juvenis. Trata-se de possibilitar a expressão de identidades, talentos e narrativas que, muitas vezes, permanecem marginalizadas nas práticas educativas tradicionais. Essas atividades transcendem o caráter meramente competitivo, ao adotar uma abordagem colaborativa e culturalmente sensível, que privilegia o diálogo entre as juventudes, seus pares e os docentes. Na escola investigada, ao serem incorporados elementos das culturas locais e das preferências contemporâneas das juventudes, as gincanas ampliaram o envolvimento dos participantes e criaram um espaço híbrido onde as juventudes se sentiram representadas e valorizadas.

Os resultados dessas experiências foram identificados como significativos em diversos aspectos. Observou-se um aumento na interação social e no sentimento de pertencimento dos estudantes ao espaço escolar, além da valorização de habilidades criativas e expressivas. As gincanas também estimularam reflexões críticas sobre questões como inclusão, diversidade, decolonialidade e trabalho em equipe. De igual modo desafiaram as normas institucionais rígidas que frequentemente limitam a participação ativa das juventudes. Os citados impactos ressaltam o potencial transformador de práticas pedagógicas inovadoras e reafirmam que atividades culturais podem ser poderosos instrumentos para reconfigurar a relação dos estudantes com a escola, com vistas a um espaço mais acolhedor e participativo.

Outro ponto de destaque foi a prototipagem de um produto educacional integrado à pesquisa. Ao abordar a criação de um produto educacional fundamentado na perspectiva dos estudantes, o que reforçou a importância de integrar as vozes das juventudes nos processos de

planejamento pedagógico. Essa abordagem permitiu idealizar uma escola que não apenas respondesse às demandas das juventudes, mas que também as valorizasse como protagonistas de suas trajetórias educativas. O uso das cartas como estratégia narrativa indicou o potencial transformador de práticas que incentivam a expressão e a reflexão crítica, elementos essenciais à construção de uma cultura escolar híbrida a partir das vozes das juventudes, das suas transgressões expressas em palavras e direcionadas à idealização do tipo de escola com a qual desejam dialogar.

Os resultados obtidos neste estudo revelam que as juventudes não se limitam a ocupar passivamente o espaço escolar, em razão de participarem ativamente de sua transformação por meio de vivências, demandas e práticas que questionam e reconfiguram as normas institucionais. Essa dinâmica, marcada por tensões e negociações, exige um olhar sensível para os modos pelos quais os jovens produzem significados e atuam na ressignificação do ambiente educativo ao desafiarem as fronteiras entre o instituído e o instituinte.

As cartas analisadas emergem como manifestações potentes dessa agência juvenil, ao evidenciarem possibilidades para reinventar as práticas pedagógicas em diálogo com as complexidades das juventudes contemporâneas. Mais do que oferecer respostas definitivas, elas apontam para caminhos plurais e contingentes, nos quais a escola se torna um espaço de constante (re)invenção. Essa perspectiva desloca a ideia de educação estática e sugere um compromisso com a construção de práticas que acolham as singularidades e as potencialidades juvenis ao promoverem interações que ressoem as demandas de uma sociedade em transformação.

Assim, as culturas fluidas, híbridas e não binárias representam uma ampliação das formas de expressão e identidade como resposta às complexidades e multiplicidades de manifestações culturais presentes nas juventudes do mundo contemporâneo. Elas não negam ou substituem as ações afirmativas, mas coexistem e dialogam com essas iniciativas e trazem à tona a necessidade de um olhar mais abrangente que contemple tanto a reparação histórica quanto a valorização da pluralidade que transcende categorias fixas. Enquanto as ações afirmativas são indispensáveis para combater desigualdades estruturais e potencializar a inclusão de grupos marginalizados, a abordagem fluida reconhece que as identidades e culturas são dinâmicas, marcadas por interseções e transformações contínuas que não as sobrepõem.

Essa perspectiva tende a não fragmentar o tecido social, mas o enriquece, com a oferta

de possibilidades para além das dicotomias tradicionais e com reforço do entendimento de que a diversidade é inerente à condição humana e está presente no campo heterogêneo do contexto escolar. Assim, ao integrar culturas fluidas e híbridas às ações afirmativas, são ampliados os diálogos e negociações que culminam no acolhimento das novas configurações identitárias, sem abandonar a luta pelo resgate e valorização histórica dos grupos marginalizados, mas no propósito de construção de uma convivência equitativa.

Contudo, entre pontos e contrapontos, a pesquisa demonstrou que existem desafios a serem superados para atingir patamares mais próximos de uma escola que valoriza a diversidade, tais como: a necessidade de um alinhamento mais profundo entre as práticas pedagógicas e as culturas juvenis contemporâneas, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e culturais. A ausência de políticas efetivas para integrar as vozes dos estudantes e promover a inclusão evidencia um distanciamento entre o discurso oficial e a realidade vivenciada nas escolas. Além disso, a resistência institucional em adaptar currículos e práticas pedagógicas às demandas das juventudes ainda limita o potencial transformador do espaço escolar, além da cultura escolar em ofertar palestras prontas e apresentações que se limitam a programas pontuais e específicos em determinadas datas do ano, sem a devida integralidade transversal curricular para além das efemérides presentes especificamente no calendário.

Entretanto, os resultados obtidos evidenciam que, de um lado, mesmo diante da estrutura rígida as juventudes ressignificam a cultura escolar a partir de suas vivências e demandas, revelam tensões e potencialidades nas quais desafiam as normativas institucionais. Por outro lado, foi identificado que a inclusão plena dessas vozes exige um movimento contínuo de desconstrução das práticas excludentes e de abertura para ações educativas mais dialógicas e sensíveis às diversidades culturais. Do contrário, as manifestações são silenciadas pela hierarquia rígida e normativa das punições, o que implica investir em ações de caráter subversivo no sentido de desconstruir as resistências estruturais da cultura escolar contemporânea.

Diante disso, as reflexões apontam para possibilidades futuras que incluem a ampliação de práticas pedagógicas que valorizem as subjetividades juvenis, o fortalecimento de iniciativas que promovam a equidade e o reconhecimento da escola como espaço dialógico e simbólico em constante negociação. Avançar nesse sentido requer não apenas revisitar os currículos e metodologias, porém, problematizar as estruturas de poder que forjam as relações

escolares e fomentam ações de experimentação e acolhimento.

Por se tratarem de culturas juvenis, a pesquisa abriu campo para novos pesquisadores investigarem as relações entre as culturas juvenis fluidas, híbridas e não binárias e a integração de tecnologias digitais na construção de espaços escolares mais participativos. Esses avanços podem contribuir para repensar o papel da escola no século XXI e fortalecer o compromisso com a formação integral e o acolhimento das diversidades juvenis. Outra frente pode ser pensada no resgate da cultura local para que os espaços urbanos e escolares sejam integrados, apropriados culturalmente e legitimados enquanto propulsores de memórias, histórias e reconstrução de juventudes que reconheçam o passado, atuem no presente e criem outras realidades.

Um aspecto pouco debatido na pesquisa e que merecerá especial atenção daqui para frente é o programa Pé-de-Meia do governo federal. Por ter sido implementado no ano 2024, não foram encontradas publicações acadêmicas sobre a temática, porém, é relevante considerar estudos futuros sobre a distribuição dos recursos. Tais estudos podem evidenciar disparidades, especialmente entre estudantes de baixa renda que estudam em tempo parcial e/ ou integral. Embora o valor concedido seja uniformemente aplicado, a falta de diferenciação na alocação de recursos desconsidera as demandas distintas de cada grupo, o que compromete a distribuição equitativa vinculada aos objetivos da inclusão educacional.

Estudantes de baixa renda que ingressam em tempo integral, passam mais horas na escola, enfrentam maior carga de trabalho acadêmico e dispõem de menos oportunidades para ingresso no mundo de trabalho como menores aprendizes ou em jornadas parciais. A concessão de um valor idêntico para esses alunos e àqueles matriculados em tempo parcial ignora a meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2014 e os incentivos para atingi-las.

Propõe-se, assim, que os estudos sejam intensificados e tal temática ganhe visibilidade acadêmica no sentido de impactar reavaliações que culminem na criação de uma escala de valores considerando a carga horária escolar. Por exemplo, alunos em tempo integral poderiam receber valores proporcionalmente maiores com reconhecimento das suas necessidades adicionais. De igual modo a adoção de critérios complementares com associação e concessão do benefício a um índice de vulnerabilidade socioeconômica mais detalhado, que leve em conta fatores como renda per capita, número de dependentes familiares e acesso à infraestrutura básica. Incentivo para transição ao tempo integral com a introdução de benefícios adicionais para alunos migrarem de tempo parcial para integral, com a promoção

de maior permanência na escola e mitigação das desigualdades estruturais.

Assim, é fundamental reconhecer que a escola, longe de ser um espaço homogêneo e estático, constitui-se enquanto território de significações múltiplas, onde as juventudes desempenham um papel ativo na construção e desconstrução das dinâmicas culturais. Em contrapartida a estudos propositivos de soluções definitivas ou modelos fixos, essa pesquisa reafirma a importância de práticas que considerem a complexidade e a pluralidade dos sujeitos, com a valorização da potência transformadora das interações cotidianas a partir de ações híbridas e não binárias no meio escolar.

Dessa forma, embora o estudo tenha avançado na compreensão das dinâmicas entre juventudes e cultura escolar, algumas limitações merecem destaque para orientar investigações futuras. A análise das culturas juvenis, por exemplo, concentrou-se em descrições que merecem maior profundidade, o que abre espaço para pesquisas que explorem com maior abrangência as especificidades de gênero, etnia e classe social no propósito das juventudes contemporâneas. Assim, perspectivas interseccionais assumem potencial de enriquecimento das discussões sobre pluralidade e inclusão.

Além disso, o impacto das reformas do Novo Ensino Médio foi abordado em termos gerais, mas estudos futuros podem explorar como essas mudanças são vivenciadas em contextos escolares específicos, especialmente em regiões vulneráveis. Ao reconhecer essas limitações, o presente trabalho reafirma o seu papel apenas como um ponto de partida para reflexões mais amplas ou situadas e contribui para uma agenda de pesquisa que continue a valorizar as vozes juvenis e os desafios da cultura escolar contemporânea nas adaptações e na valorização das manifestações culturais das juventudes.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 35.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **ensino médio:** múltiplas vozes. 2003.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Juventude, juventudes:** o que une e o que separa. Brasília: UNESCO, 2006.

AGÊNCIA SENADO. **Reforma do ensino médio aprovada pelo Congresso Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2024.

AGÊNCIA SENADO. S**enado aprova novo marco legal da educação básica**. Brasília, 2024. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/03/15/senado-aprova-novo-marco-legal-da-educacao-basica. Acesso em: 1 dez. 2023.

AGÊNCIA SENADO. **Senado pode ter palavra final na reforma do Novo Ensino Médio**. Redação: Isabela Vilar. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2024/04/senado-pode-ter-palavra-final-na-reforma-do-novo-ensino-medio. Acesso em: 1 dez. 2023.

ALFANO, Bruno; DIAS, Pâmela. Taxa de conclusão do ensino médio no Brasil é uma das menores de 13 países do G20, aponta IBGE. **O Globo**, Rio de Janeiro, 9 abr. 2024. Disponível em: https://oglobo.globo.com/mundo/g20-no-brasil/noticia/2024/04/09/taxa-de-conclusao-do-ensino-medio-no-brasil-e-uma-das-menores-de-13-paises-do-g20-aponta-ibge.ghtml?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 12 fev. 2025.

ALMEIDA, Ozana Lins Siqueira et al. **Formação e Prática Docente:** Um estudo com egressos de cursos de Metodologia do Ensino Superior de São Luís, Maranhão. Editora Licuri, p. 1-83, 2023.

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de; DUARTE, Adriana Maria Cancella. **Educação em Tempo Integral no ensino médio:** a experiência de Minas Gerais. Educação & Realidade, v. 48, p. e120376, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/KvsxmbGpMxj5BGVCLkYvWXN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 de set. 2024.

ARANHA, Rudervania da Silva Lima; OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. **A influência do Banco Interamericano de Desenvolvimento na formação dos/das professores/as da educação básica no Brasil.** Educar em Revista, v. 39, p. e86096, 2023.

ARANHA, Leila Tania Azevedo; DOS SANTOS NOGUEIRA, Solange; SANTOS, Bergston Luan. **A formação docente para a educação profissional técnica e tecnológica:** problema, solução ou desafio?. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 2, n. 22, p. e13374-e13374, 2022.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia-Geral e Brasil.** Ed. Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva:** transformação social ou retórica. Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, p. 37-60, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Edição digital. Editora Vozes Limitada, 2017.

ARROYO, Miguel G. Repensar o ensino médio: Por quê?. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventudes e ensino médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 15 set 2024.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

BALL, Stephen J. **Reforma educacional como barbárie social:** economismo e o fim da autenticidade. Práxis Educativa, p. 33-52, 2012.

BARBOSA, Rui. **O desenho e a arte industrial: discurso pronunciado no Liceu de Artes e Ofícios em 23 de novembro de 1882.** Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1882. Disponível em: antigo.casaruibarbosa.gov.br. Acesso em: 16 mar. 2024.

BARTHES, R. **A Câmara clara:** nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1984.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido:** sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BHABHA, Homi K., **1949- O local da cultura /** Homi K. Bhabha ; tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2. ed. – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2013.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação:** Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais**. Editora Perspectiva S/A, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Los tres estados del capital cultural**. Sociológica México, n. 5, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O campo político.** Revista brasileira de ciência política, p. 193-216, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção.** São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRANDÃO, Luiz Gustavo Alves; OLIVEIRA, Manoel Rodrigues de; SOARES, Tadeu Martins. **Itaobim**: pedra verde: a história da cidade coração do Vale. 1. ed. Itaobim: Artes Gráficas Formato Ltda, 2018.

BRASIL**. Lei nº 14.945, de 2 de julho de 2024.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm#art1. Acesso em: 02 de ago de 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **COVID-19.** 2023. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.432, de 8 de março de 2023.** Regulamenta a Lei nº 14.214, de 6 de outubro de 2021, que institui o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11432.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Itinerário da Formação Técnica e Profissional (IFPT).** *Ministério da Educação*, 4 maio 2022. Atualizado em 13 mar. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/iftp-itinerario-da-formacao-tecnica-e-profissional. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. **Censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.** 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.796, de 3 de janeiro de 2019.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 jan. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13796.htm. Acesso em: 15 set 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2636/parecer-cne-ceb-n-3. Acesso em: 15 set 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 nov. 2018. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2635/resolucao-cne-ceb-n-3. Acesso em: 15 set 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, em conformidade com as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 pela Lei nº 13.415/2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2635/resolucao-cne-ceb-n-3. Acesso em: 15 set 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – ensino médio.** Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as diretrizes e bases da educação nacional e estabelece a reforma do ensino médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 5 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1999, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 21 de jun de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 set 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 15 set 2024.

BRASIL. Medida **Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de ensino médio em Tempo Integral; altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 15 set 2024.

BRASIL**. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 21 de jun de 2023.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas.** Edições Loyola, 2007.

BUTLER, Judith**. Problemas de Gênero:** Feminismo e Subversão da Identidade. Tradução de Renato Aguiar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CANCLINI, Néstor García. **Artistas, Intermediários e Público:** inovar ou democratizar? In: Canclini, et al. (Orgs). Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 4.ed. São Paulo: Edusp, 2013. 392p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Didática, Interculturalidade e Formação de professores:** desafios atuais. Revista Cocar, n. 8, p. 28-44, 2020.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação:** desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, Antônio Flávio Barbosa; Candau, Vera Maria (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo: Unesp, 1999.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de mutação.** São Paulo : Cultrix, 1982.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. Juventude e ensino médio: quem é esse aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

CARVALHO, João Paulo Mendes. **Redes Pessoais e Agência de Imigrantes LGBT**: Uma Compreensão das Experiências. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa (Portugal).

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. **A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido:** sentidos e implicações para a educação libertadora. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 98, p. 428-445, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet:** Reflexões sobre a Internet, os Negócios e a Sociedade. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTRO, Luís Felipe Perdigão de. **Agricultura Familiar, Habitus e Acesso à Terra.** Revista Brasileira de Sociologia do Direito, v. 2, p. 91-105. 2015.

CASTRO, Maria Helena de Magalhães; LEITE, Elenice Monteiro. **Educação no Brasil:** atrasos, conquistas e desafios. 2006. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3062/1/Cap_3_Livro_Brasil-o_estado_de_uma_na%c3%a7%c3%a3o_2006.pdf. Acesso em: 09 de out. de 2023.

CASTRO, Mary Garcia et al. Drogas nas escolas: versão resumida. *In:* **Drogas nas escolas:** versão resumida. 2005.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. **A implementação do Novo Ensino Médio nos estados:** das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. Retratos da escola, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber:** Elementos para uma Teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos e educação**. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, v. 10, n. 2, p. 23-26, 2022. Disponível em: https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/166/81. Acesso em: 20 de nov de 2023.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). ensino médio no Senado: para CNTE, parecer da relatora é um desrespeito à escola. **CNTE**, 12 jun. 2024. Atualizado em 17 jun. 2024. Disponível em: https://cnte.org.br/noticias/reforma-do-ensino-medio-para-cnte-parecer-da-relatora-e-um-desrespeito-a-comunid-4b77. Acesso em: 20 de nov de 2023.

CORTI, Ana Paula. **Aprender ou empreender?** Os debates do Novo Ensino Médio. Educação em Foco, v. 28, n. Dossiê Temático, 2023.

COSTA, Fernando Luiz Araújo da. **Movimento Estudantil na UFPB:** Das Perseguições à Anistia. 2022. 133 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27230. Acesso em: 15 set 2024.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. **Educação e democracia:** Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. Revista Brasileira de Educação, v. 24, p. e240047, 2019.

DAYRELL, Juarez et al. **Por uma pedagogia das juventudes:** experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventudes e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola e o jovem: um jogo de esconde-esconde. **In**: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 35-54.

DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível

em: https://classroom.google.com/c/NTk3MTYzMDYyNjUz/m/NTQzMjU4MjU2MTYx/details?pli=1. Acesso em: 22 de mar. de 2024.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social.** Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 de mar. de 2024.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena:** o funk e o hip hop na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena:** o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. *In*: Dayrell (Coord.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cu tural. *In:* Dayrell, Juares (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Minas Gerais: UF MG, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. v. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997.

DEMO, Pedro. **Educação, avaliação qualitativa e inovação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Matusalém de Brito; GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação.** *Educação & Tecnologia*, v. 18, n. 1, 2014.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FÁVERO, Altair Alberto et al. **A colcha de retalhos do Projeto de Vida no ensino médio gaúcho**. Perspectiva, v. 42, n. 4, p. 1-20, 2024.

FERRETI, Celso João. **Reformulações do ensino médio.** Holos, v. 6, p. 71-91, 2016. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988/1570. Acesso em: 12 nov 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Trad. Magda Lopes. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Sobre a sexualidade**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

FOUCAULT, Michel. **The politics of health in the eighteenth century.** Foucault Studies, p. 113-127, 2014.

FOUCAULT, Michel. **De espaços outros.** Estudos avançados, v. 27, p. 113-122, 2013.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. **Organização e tradução de Roberto Machado.** 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 37, n. 135, p. 1087-1106, out.-dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/. Acesso em: 1 set. 2024.

FREITAS, Rony. **Produtos Educacionais na área de ensino da CAPES:** O que há além da forma?. Educação Profissional e Tecnológica em revista. v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021.

FREUD, Sigmund; CARTER, David. **On cocaine**. Hesperus Press, 2011.

GALLO, Sílvio. Currículo (entre) imagens e saberes. *In*: **Congresso Internacional de Educação**. 2007. Disponível em:ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEntreImagenseSaberes.pdf. Acesso em: 15 set 2024.

GARCIA, Mauricio Sanches. **Universalização e qualidade do ensino médio integral:** um desafio para as políticas públicas. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919. Acesso em: 15 set 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919. Acesso em: 15 set 2024.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Sociedade Civil no Brasil:** movimentos sociais e ONGs. Revista

Meta: Avaliação, v. 5, n. 14, p. 238-253, 2013. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/145/pdf. Acesso em: 15 set 2024.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 18, n. 54, p. 45-60, 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Desigualdades e diversidade na educação**. Educação & Sociedade, v. 33, p. 687-693, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/sZMWK9Q7ZFGnVpV55X85WZD/. Acesso em: 12 set 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras-educação e relações raciais.** Autêntica, 2017.

GONDIM, Raquel de Sousa. **O ensino da matemática na perspectiva da cultura maker:** a aplicação de sequências didáticas de abordagem construcionista nos anos iniciais do ensino fundamental. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Gary e BIRCHALL, Clare (Eds.) **New Cultural Studies – Adventures in Theory.** Edinburgh: Edinburgh university press Ltda. 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, S.; HELD, D.; McGREW, T. **Modernity and its futures.** London: Polity Press/Open University Press, 1992.

HENRIQUES, Márcio Simeone. **Sobre o Vale do Jequitinhonha.** 2018. Disponível em: https://www.ufmg.br/polojequitinhonha/o-vale/sobre-o-vale-do-jequitinhonha/. Acesso em: 15 set 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a** educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HUMANOS, DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS. **Declaração universal dos direitos humanos. Acesso em,** v. 13, p. 175-196, 2015.

NSTITUTO AYRTON SENNA. **Educação Integral para o ensino médio (SC),** [s.d]: proposta de educação integral customizada e implementada em Santa Catarina. Disponível

em: https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/componentes-educacionais/educacaointegral-para-o-ensino-medio-sc/. Acesso em 08 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados:** Itaobim. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/itaobim. Acesso em: 28 fev. 2024.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência.** Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista brasileira de história da educação, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. Cadernos de pesquisa, v. 41, p. 752-769, 2011.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira; CARMO, Helen Cristina do. **Juventudes e Escola.** Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2021. eBook. 40 p. Disponível em:observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/10/Juventudes-e-Escola.pdf.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola... *In*: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Org.). **Juventudes Contemporâneas:** um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. p. 99-116. Disponível em: https://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120704131151.pdf. Acesso em: 15 dez 2024.

LEFEBVRE, Henri. **A Produção do Espaço.** Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4ª éd. Paris: ÉditionsAnthropos, 2000). Primeira versão: início – fev.2006.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino:** uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. CIAIQ2018, v. 1, p. 330-339, 2018.

LEMOS, André. **Cibercultura:** tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 9. ed. Porto Alegre: Sulina, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e pesquisa, v. 38, p. 13-28, 2012.

LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. **Culturas juvenis e agrupamentos na escola:** entre adesões e conflitos. Revista de Ciências Sociais: RCS, v. 45, n. 1, p. 103-118, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Editora Vozes Limitada, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **De perto e de dentro:** notas para uma etnografia urbana. Revista brasileira de ciências sociais, v. 17, p. 11-29, 2002.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Os circuitos dos jovens urbanos.** Tempo Social, v. 17, n. 2, p. 103-127, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ts/a/jhj33Qvv3qRmsZtKRSCtGYx/. Acesso em: 15 set 2024.

MARTINS, A. M. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio:** avaliação de documento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 109, p. 67–87, mar. 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000100004. Acesso em: 15 set 2024.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **A escola diante das culturas juvenis:** reconhecer para dialogar. Educação. Santa Maria, p. 43-56, 2011.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. Tradução de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. São Paulo: Bertrand Brasil, 2008.

MATTESON, D. R. **Exploration and commitment:** sex differences and methodological problems in the use of identity status categories. Journal of Youth and Adolescence, v. 6, p. 353-374, 1972.

MENEZES, Maíra. **Pesquisa identifica altos níveis de ansiedade e depressão em pós-graduandos durante a pandemia.** *Instituto Oswaldo Cruz*, 17 nov. 2022. Atualizado em 24 abr. 2023. Disponível em: https://www.ioc.fiocruz.br//noticias/pesquisa-identifica-altos-niveis-de-ansiedade-e-depressao-em-pos-graduandos-durante. Acesso em: 15 set 2024.

MENOITA, Letícia; CASTRO, Natália Fernandes de. **Casa da Juventude de Itaobim/MG:** o cotidiano e a atuação de uma organização que combate a violência sexual de crianças e jovens. São Paulo: Fundação Getulio Vargas - Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV EAESP), Projeto Conexão Local – GVpesquisa, 2014.

MEYERS, Robert G. **Empirismo**. Editora Vozes Limitada, 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Equipes escolares que desenvolvem a GIDE participam de alinhamento e formação.** 2023**.** Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/aspectos-legais-e-responsabilidades/story/11964-equipes-escolares-que-desenvolvem-a-gide-participam-de-alinhamento-e-formacao. Acesso em: 12 mar. 2025.

MINAS GERAIS. **Educação promove segunda formação presencial em protagonismo juvenil.** Agência Minas, 27 set. 2022. Disponível em:

https://www.educacao.mg.gov.br/educacao-promove-segunda-formacao-presencial-de-protagonismo-juvenil-com-alunos-do-emti/. Acesso em: 12 mar. 2025.

MORAN, José. O papel das metodologias na transformação da Escola. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda, *In*: BACICH; MORAN (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele**. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?.** Revista do Instituto de Estudos brasileiros, p. 20-31, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. **ensino médio no Brasil:** determinações históricas. Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas, v. 15, n. 1, 2007.

NÓVOA, Antonio. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVA, Alberto et al. **200 anos de Independência, 33 anos da Academia Brasileira de Filosofia.** Editora Jaguatirica, 2023.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. **O que é necessário para "Dialogar sobre Juventudes"?.** Cadernos do Aplicação, v. 35, 2022.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. J**uventudes e Educação:** estado da arte de publicações em revistas A1 de universidades federais brasileiras (2010–2019). Revista Educar Mais, v. 5, n. 2, p. 358-372, 2021.

OLIVEIRA, João Ferreira; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. Cortez editora, 2017.

PACHECO, José. **Reconfigurar a escola:** transformar a educação. Cortez Editora, 2022.

PACHECO, José Augusto. **Inovar para mudar a escola.** 2019.Coleção Educação e formação, vol. 12. Disponível em: Universidade do Minho: Inovar para mudar a escola. Acesso em: 17 de abr. de 2023

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis.** 2. Ed. Lisboa: Imprensa Nacional–Casa da Moeda, 2003.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 135-156, ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/NbYy4wBsgKTJsyJTbDLsL3C/?format=pdf. Acesso em: 17

de abr. de 2023.

PEREIRA, Maria Elisabete et al. (Org.). **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. p. 9. Disponível em: https://www.e-clam.org/downloads/GDE_VOL1versaofinal082009.pdf. Acesso em: 17 de abr. de 2023.

PESTANA, Graziele de Jesus; LIMA, Ângela Maria de Sousa. **A BNCC do ensino médio no contexto da lei nº 13.415/2017:** desafios e perspectivas para as juventudes das escolas públicas. Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 40, n. 2, p. 147-166, 2019.

REIS, Juliana Batista dos; DAYRELL, Juarez. **Experiências juvenis contemporâneas:** reflexões teóricas e metodológicas sobre socialização e individualização. Educação UFSM, v. 45, 2020.

RIZZATTI, Ivanise Maria et al. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais:** proposições de um grupo de colaboradores. ACTIO: docência em ciências, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

ROMÃO, José Eustáquio; LOSS, Adriana Salete. **A universidade popular no Brasil.** Foro de Educación, v. 12, n. 16, p. 141-168, 2014.

ROCHA, Rosinalva Neres; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos**. Novo Ensino Médio:** perspectiva de autonomia e flexibilização curricular ou distanciamento das juventudes contemporâneas? *In*: Congresso Internacional Movimentos Docentes, 2024, On-line. Anais do IV CMD. Diadema: UNIFESP, 2024. v. 4, p. 230-241.

ROCHA, Rosinalva Neres; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. O reflexo das políticas públicas educacionais nas reestruturações do ensino médio brasileiro. *In*: ROCHA, Bruna Beatriz da; IVANICSKA, Rebeca Freitas; ALMEIDA, Claudimar Paes de (orgs.). **Educação para todos:** políticas, práticas e perspectivas globais. Itapiranga: Schreiben, 2025.

SALES, Celecina de Maria. **Juventude e corpo:** sociabilidade, linguagem corporal, arte e protestos. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52263/1/2015_eve_cmsales.pdf. Acesso em: 17 de abr. de 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G.; NUNES, João Arriscado. **Conhecimento e transformação social:** por uma ecologia de saberes. Hiléia: revista de direito ambiental da Amazônia, v. 4, n. 6, p. 9-103, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Democracia, educação e emancipação humana:** desafios do atual momento brasileiro. Psicologia Escolar e Educacional, v. 21, p. 653-662, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil:** abordagem histórica e situação atual. Educação & Sociedade, v. 34, p. 743-760, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Política educacional brasileira:** limites e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, n. 24, p. 07-16, 2008.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. **Orfandade instituída e legalmente amparada: r**eflexões críticas sobre o "novo" ensino médio brasileiro. Educação Unisinos, v. 23, n. 2, p. 209-225, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DE MINAS GERAIS (SEMAD). **Estrutura de denúncia.** Disponível em: https://igam.mg.gov.br/web/semad/w/estrutura-denuncia. Acesso em: 21 dez. 2024.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Família, escola e mídia:** um campo com novas configurações. Educação e pesquisa, v. 28, p. 107-116, 2002. https://www.scielo.br/j/ep/a/SRCvv4JKqZHgjNLVNYrFwYF/. Acesso em: 21 dez. 2024.

SILVA, Adilson da et al. **Metodologia ativa na educação**, organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

SILVA, Carolina Donato da; JURDI, Andrea Perosa Saigh. **Saúde mental infantojuvenil e a escola:** diálogos entre profissionais da educação e da saúde. Saúde em Debate, v. 46, n. spe6, p. 97-108, 2022.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura escolar:** quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educar em revista, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Fernanda Sheila Medeiros da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Maria Kélia da. **Protagonismo juvenil na política do Novo Ensino Médio.** Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo, v. 5, p. e510535-e510535, 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. **Juventudes, Novo Ensino Médio e itinerários formativos:** o que propõem os currículos das redes estaduais. Educação & Pesquisa, v. 49, e271803, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs. Acesso em: 21 dez. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Ponto de Pauta 69: "Novo Ensino Médio". **YouTube**, 21 de mar. de 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MO02yn1oIes&ab_channel=SEDUFSMANDES-SN. Acesso em: 5 dez. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, Novo Ensino Médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação & Pesquisa**, v. 49, e271803, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs. Acesso em: 21 dez. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção da identidade e da diferença.** Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais, v. 2, 2011.

SILVA JUNIOR, Germinio José. Discussões sobre sociedade, educação, currículo, avaliação da aprendizagem e relações de poder. **Revista Ensino em Perspectiva**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-12, 25 mar. 2021. ISSN 2675-9144. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.4774454. Acesso em: 21 dez. 2024.

SPOSITO, Marília Pontes. "Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil." *In*: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto da Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 72-90, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite, uma carta. *In:* DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventudes e ensino médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TEIXEIRA, Mariana Marques et al. **O instituto de educação da Paraíba:** uma história de formação docente (1935-1956). 2018.

THIESEN, Juares da Silva. **Tempos e espaços na organização curricular:** uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. Educação em Revista, v. 27, p. 241-260, 2011.

TYLER, Stephen A. A etnografia pós-moderna: do documento do oculto ao documento oculto. *In*: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (Orgs.). **A escrita da cultura:** poética e política da etnografia. Tradução de Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: Ed. UERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Primeira turma de mestrado profissional em educação amplia parceria entre UFLA e SEE-MG. Disponível em: https://ufla.br/noticias/ensino/15862-primeira-turma-de-mestrado-profissional-em-educacao-amplia-parceria-entre-ufla-e-see-mg. Acesso em: 05 jun. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. "Currículo e telemática". *In*: Moreira, Antônio Flávio; Macedo, Elizabeth (Orgs), ***Currículo, práticas pedagógicas e identidades*****,** Porto: Porto, 2002.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil:** a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961) . Campinas, SP: Papirus 1990.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?.** Educação & Sociedade, v. 28, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG. Acesso em: 20 de set 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO) et al. **Fundo das Nações Unidas para a**

Infância (UNICEF). Iodine deficiency in Europe: a continuing public health problem, 2020.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Modelo com base nas determinações da Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde - CNS

Título do Projeto de pesquisa: As culturas juvenis e os sentidos da escola pública para jovens do ensino médio em uma escola do Nordeste de Minas Gerais
Pesquisadora Responsável: Rosinalva Neres Rocha
Nome do participante: _____
Data de nascimento: _____

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado "**As culturas juvenis e os sentidos da escola pública para jovens do ensino médio**" de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Rosinalva Neres Rocha.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por finalidade, analisar os sentidos da escola a partir da relação entre instituição escolar e as culturas juvenis. Propõe-se assim, um estudo sobre as culturas juvenis e os sentidos da escola pública para jovens do ensino médio. A temática expressa relevância científica, acadêmica, educacional e social, uma vez que, autores como Dayrell[11] descrevem a importância de a escola identificar as territorialidades, as expressões corporais e ritos de passagem nas juventudes, dentre outras manifestações, para que possa intensificar a contextualização das suas propostas pedagógicas às realidades dos alunos nesta etapa.

O objetivo geral da pesquisa é analisar os sentidos da escola a partir da relação entre instituição escolar e culturas juvenis, com foco em um grupo de jovens do ensino médio de uma escola da rede estadual de Ensino localizada no Nordeste de Minas Gerais. Os objetivos específicos foram pensados como uma base estrutural ao propósito da análise, delimitados em: debater como a cultura escolar contextualiza os tempos e espaços do ensino médio à cultura juvenil; diferenciar como o conjunto de unidades curriculares flexíveis interferem ou potencializam a sociabilidade dos jovens no meio escolar; investigar como os jovens constroem imagens representativas da escola; examinar como as culturas juvenis se aproximam ou distanciam da cultura escolar contemporânea.

Participarão diretamente da pesquisa: 35 alunos estudantes regularmente matriculados e escolhidos aleatoriamente entre o 1º ao 3º ano do ensino médio, equipe gestora, equipe pedagógica, 01 coordenadora do ensino médio em Tempo Integral, equipe de organização e limpeza, 03 professores regentes nas turmas que serão objeto de pesquisa, 01 professor(a) da disciplina Projeto de Vida, 01 psicóloga que será convidada, 01 Coordenador do Centro de

11 DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____ (org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, 01 Coordenador do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS.

2. A participação nesta pesquisa consistirá em promover um estudo de campo com 35 jovens de uma escola da rede estadual de ensino do Nordeste de Minas Gerais, equipe pedagógica, equipe gestora e profissionais da rede de apoio, cujos recursos contarão com: entrevistas filmadas e gravadas com duração de 5 a 10 minutos cada sessão, roda de conversa, diário de campo com visitas presenciais pré-agendadas para observações e trabalho com atividades coletivas que darão origem ao estímulo na escrita das cartas para o produto educacional.

As visitas terão duração de 1 hora e 40 minutos por dia e serão previamente agendadas com um total de 60 horas, distribuídas em um quadro de atividades com a projeção do dia, da pauta temática, do horário e da carga horária de cada bloco de entrevistas individuais, das gravações e das rodas de conversas coletivas. Durante a roda de conversa, será possível coletar dados por meio da observação das interações, análise de conteúdo das discussões e até mesmo por meio de gravações.

O local de entrevista será o auditório da própria escola com coleta de dados realizada pelo próprio pesquisador e recursos materiais também providenciados pelo responsável pela pesquisa. Em relação à limpeza e organização do local, será combinado previamente com a equipe de apoio, para garantir assim, um ambiente agradável, salubre e propício ao desenvolvimento do trabalho em todas as suas etapas.

Para garantir a carga horária legal dos alunos e não interferir no processo educativo, a pesquisa de campo será integrada previamente às aulas de projeto de vida, com atenção aos dias e horários das aulas, contudo, os demais professores serão convidados para contribuir de forma interdisciplinar em todo o processo.

3. Durante a execução da pesquisa todos os riscos previstos na Resolução CNS 510/16 serão minimizadas com intervenções pontuais e imediatas, para garantir a integridade e o bem-estar dos participantes. Não haverá intervenção direta no corpo humano, e todos os princípios éticos serão adotados no sentido de manter a confidencialidade dos dados, salvo com expressa autorização de direito de imagens e de voz devidamente assinada e registrada.

4. Os benefícios com a participação nesta pesquisa serão diretamente analisados em olhares autênticos sobre o ensino médio a partir da perspectiva dos alunos. Os dados coletados serão sistematizados e servirão como uma ferramenta valiosa para educadores, pais e alunos que desejam compreender e enfrentar os desafios desse período importante da vida. Além disso, será organizado um livro com o compilado de cartas escritas pelos alunos, cujo objetivo é promover a expressão e a empatia através da expressão na escrita, que são habilidades fundamentais a serem articuladas no processo de crescimento e desenvolvimento dos estudantes no meio escolar.

5. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

6. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores.

7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os

voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

8. O nome do(a) participante será mantido em sigilo (expresso em situações em que o(a) mesmo(a) emitir e registrar autorização), assegurando assim a sua privacidade, e se desejar terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

9. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Rosinalva Neres Rocha, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: (33) 999043163, e-mail: rocha.rosinalva@gmail.com e/ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP, telefone (61) 3315.5877, e-mail: conep@saude.gov.br.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em sem participante do Projeto de pesquisa acima descrito.

Cidade, _____ de _____ de 20____.

_____
Assinatura do responsável pelo consentimento

_____
Nome e assinatura do responsável por obter o assentimento ou consentimento

APÊNDICE B – Termo de assentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Definição de Assentimento segundo a:

Resolução CNS 510/16 – Ciências Humanas e Sociais:

Assentimento livre e esclarecido: anunciado participante da pesquisa – criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. A obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável;

Informações iniciais aos pesquisadores:

- A obtenção do assentimento das crianças/adolescentes para participação em pesquisas demonstra, antes de tudo, o respeito do pesquisador a elas.
- O Termo de Assentimento Livre e esclarecido assinado pela criança/adolescente ratifica sua cooperação na pesquisa, porém, ele não exime a necessidade do consentimento informado livre e esclarecido dos pais ou guardiões.
- Apresentar-se para a criança/adolescente, explicar a ela quem é, o que faz e o que está pesquisando.
- Fazer o convite para que a criança/adolescente participe da pesquisa, deixando claro que os pais dela já concordaram em participar, mas se não quiser ela não precisa participar.
- Dizer que ela pode conversar com alguém antes de escolher participar ou não.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTE DOCUMENTO SERÁ DIRECIONADO NA FORMA DE CONVITE, DE FORMA A SER COMPREENDIDO PELAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES, NA MEDIDA DE SUAS CAPACIDADES DE DISCERNIMENTO, ENTRETANTO ELE NÃO SUBSTITUI A NECESSIDADE DO TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS OU GUARDIÕES.

- Dados do Projeto: O trabalho tem por finalidade, analisar os sentidos da escola a partir da relação entre instituição escolar e as culturas juvenis. Propõe-se assim, um estudo sobre as culturas juvenis e os sentidos da escola pública para jovens do ensino médio. A temática expressa relevância científica, acadêmica, educacional e social, uma vez que, autores como Dayrell[12] descrevem a importância de a escola identificar as territorialidades, as expressões corporais e ritos de passagem nas juventudes, dentre outras manifestações, para que possa intensificar a contextualização das suas propostas

12 DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____ (org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

pedagógicas às realidades dos alunos nesta etapa.

- Dados do participante: Participarão diretamente da pesquisa: 35 alunos estudantes regularmente matriculados e escolhidos aleatoriamente entre o 1º ao 3º ano do ensino médio, equipe gestora, equipe pedagógica, 01 coordenadora do ensino médio em Tempo Integral, equipe de organização e limpeza, 03 professores regentes nas turmas que serão objeto de pesquisa, 01 professor(a) da disciplina Projeto de Vida, 01 psicóloga que será convidada, 01 Coordenador do Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, 01 Coordenador do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS.
- Objetivos: O objetivo geral da pesquisa é analisar os sentidos da escola a partir da relação entre instituição escolar e culturas juvenis, com foco em um grupo de jovens do ensino médio de uma escola da rede estadual de Ensino localizada no Nordeste de Minas Gerais. Os objetivos específicos foram pensados como uma base estrutural ao propósito da análise, delimitados em: debater como a cultura escolar contextualiza os tempos e espaços do ensino médio à cultura juvenil; diferenciar como o conjunto de unidades curriculares flexíveis interferem ou potencializam a sociabilidade dos jovens no meio escolar; investigar como os jovens constroem imagens representativas da escola; examinar como as culturas juvenis se aproximam ou distanciam da cultura escolar contemporânea.
- Escolha dos participantes: a participação nesta pesquisa consistirá em promover um estudo de campo com 35 jovens de uma escola da rede estadual de ensino do Nordeste de Minas Gerais, equipe pedagógica, equipe gestora e profissionais da rede de apoio, cujos recursos contarão com: entrevistas filmadas e gravadas com duração de 5 a 10 minutos cada sessão, roda de conversa, diário de campo com visitas presenciais pré-agendadas para observações e trabalho com atividades coletivas que darão origem ao estímulo na escrita das cartas para o produto educacional. Serão adotados critérios de inclusão e exclusão tais como: convite direcionado a alunos que encontram-se regularmente matriculados no ensino e que sejam jovens protagonistas de suas turmas. Caso não tenha o número suficiente de alunos jovens protagonistas, haverá outra seleção de alunos com maior índice de frequência nas aulas. Quanto ao critério de inclusão dos professores, serão convidados os que atuam no componente curricular "Projeto de vida" também nas turmas do ensino médio, uma vez que ele contempla em seu programa de conteúdos, ações que vão de encontro com a pesquisa em pauta. Em relação ao critério de inclusão dos demais profissionais da rede de apoio, a psicóloga será a que atua no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, bem como o coordenador da CREAS e o Coordenador do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Como estas instituições atuam em parceria com as escolas em prol da melhoria da qualidade do acesso e permanência dos alunos no meio escolar, elas foram priorizadas na pesquisa pela relevância do trabalho desenvolvido no município em que a escola pesquisada encontra-se situada. Em relação à escola, foi solicitada autorização para a pesquisa em duas pertencentes à rede estadual, contudo, poderá haver redução para que a pesquisa aconteça em apenas uma. Como a cidade em que a pesquisa será realizada é de pequeno porte, com apenas três escolas que ofertam o ensino médio e apenas uma com ensino médio em tempo integral, para a seleção, será analisada a que atua com ensino médio em tempo integral, haja vista que prevalece grande interesse em compreender questões específicas e pontuais deste modelo de ensino. Serão excluídos os alunos e docentes que não demonstrarem interesse em participar da pesquisa e/ou que não estiverem de acordo com as normas

estabelecidas para a coleta de dados. Será excluída a escola que não atender ao ensino médio em tempo integral e que não contemplar em sua matriz curricular o componente "Projeto de Vida". Todos os direitos de negativa dos alunos e dos profissionais da educação e da rede de apoio serão devidamente respeitados. As visitas terão duração de 1 hora e 40 minutos por dia e serão previamente agendadas com um total de 60 horas, distribuídas em um quadro de atividades com a projeção do dia, da pauta temática, do horário e da carga horária de cada bloco de entrevistas individuais, das gravações e das rodas de conversas coletivas. Durante a roda de conversa, será possível coletar dados por meio da observação das interações, análise de conteúdo das discussões e até mesmo por meio de gravações. O local de entrevista será o auditório da própria escola com, coleta de dados realizada pelo próprio pesquisador e recursos materiais também providenciados pelo responsável pela pesquisa. Em relação à limpeza e organização do local, será combinado previamente com a equipe de apoio, para garantir assim, um ambiente agradável, salubre e propício ao desenvolvimento do trabalho em todas as suas etapas. Para garantir a carga horária legal dos alunos e não interferir no processo educativo, a pesquisa de campo será integrada previamente às aulas de projeto de vida, com atenção aos dias e horários das aulas, contudo, os demais professores serão convidados para contribuir de forma interdisciplinar em todo o processo.

- Voluntariedade de Participação: A sua participação será voluntária. Você quem decide se quer ou não participar da pesquisa. Caso faça a opção em não participar, nada mudará no seu tratamento ou na sua relação com os profissionais aqui presentes. Mesmo que você tenha inicialmente aceitado ou se já tiver assinado este termo de assentimento, poderá mudar de ideia e desistir, sem nenhum problema.
- Procedimentos: Todos os procedimentos serão éticos, sem intervenção, a carga horária escolar será respeitada. As atividades a serem desenvolvidas serão previamente aprovadas pela equipe gestora e equipe pedagógica e terá ainda, acompanhamento direto de profissionais de apoio. A pesquisa respeitará as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em todos os momentos e fases.
- Riscos ou desconforto: Abaixo serão listados alguns riscos ou desconforto que poderão surgir, bem como as ações adotadas para minimizá-los ou corrigi-los.
- Cansaço ou aborrecimento ao responder questionários: você poderá abandonar a pesquisa e terá apoio de uma psicóloga para analisar.
- Constrangimento ao expor a sua opinião: todos os cuidados serão adotados no sentido de desenvolver um questionário e entrevista com questões abertas de fácil compreensão e que não incidam em
- Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo;
- Alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante;
- Alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre sexualidade, divisão de trabalho familiar, satisfação profissional etc.
- Medo de não saber responder:
- Vergonha de participar e opinar
- Estresse;
- Quebra de sigilo;
- Cansaço ao responder às perguntas

- Quebra de anonimato.
- Benefícios: os benefícios com a participação nesta pesquisa serão diretamente analisados em olhares autênticos sobre o ensino médio a partir da perspectiva dos alunos. Os dados coletados serão sistematizados e servirão como uma ferramenta valiosa para educadores, pais e alunos que desejam compreender e enfrentar os desafios desse período importante da vida. Além disso, será organizado um livro com o compilado de cartas escritas pelos alunos, cujo objetivo é promover a expressão e a empatia através da escrita, que são habilidades fundamentais a serem articuladas no processo de crescimento e desenvolvimento dos estudantes no meio escolar.
- Confidencialidade: Outras pessoas poderão saber que você está participando de uma pesquisa? Não. As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto os pesquisadores poderão ter acesso a elas. Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e seu (nome/imagem/voz) não irá aparecer em nenhum lugar, salvo mediante o termo de uso de nome/imagem/voz devidamente reconhecido e juntamente com o termo de consentimento do(a) responsável.
- Direito de recusa ou retirada do assentimento informado: Reforço aqui que a sua participação é voluntária. Ninguém ficará bravo ou desapontado com você se você disser não. A escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.
- Divulgação dos resultados: Depois que a pesquisa for concluída, os resultados serão informados para você e seus pais. Ela poderá ser publicada em uma revista, ou livro, ou conferência, etc.
- Incentivos: Não haverá incentivos e nem argumentação para você participar desta pesquisa, a sua participação será expressamente voluntária.
- Contato: Caso você queira conversar sobre a pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora: Rosinalva Neres Rocha (33) 9990431-63 ou com o orientador: Fábio Pinto Gonçalves dos Reis: e-mail: fabioreis@ufla.br.

Certificado de Assentimento

Eu _____ entendi que a pesquisa é sobre_____
_____
_____.
(*descrever resumidamente objetivos e procedimentos a serem realizados).*

Nome e/ou assinatura da criança/adolescente:_____
_____
Nome e assinatura dos pais/responsáveis: _____
_____
Nome e assinatura do pesquisador responsável por obter o consentimento: _____.

Cidade, _____ de _____ de

Obs: Deve ser apresentado em duas vias (uma a ser entregue à criança/adolescente/família e outra que ficará com o pesquisador responsável) e, se em diversas páginas, todas devem ser rubricadas e a última assinada.

Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido - TCLE dos pais e/ou responsável

legal do menor

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por *(nome do menor)*_____, nascido(a) em _____/_____/_____, declaro ter sido informado (a) e concordo com a participação, do (a) meu filho (a) como participante, no Projeto de pesquisa "_____
_____
_____".
Declaro ainda, que assinei igualmente, o Termo de consentimento livre e esclarecido conforme determina a legislação vigente para pequisa com menores de 16 anos.

Cidade, _____ de _____ de 20____.

_____
Nome e assinatura do pai/responsável legal pelo menor

_____
Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE C – Termo de cessão de direito de uso imagem, voz e da escrita da carta

CEDENTE: _____ (Nome de quem está cedendo o direito de imagem, de voz e da escrita da carta)

CESSIONÁRIO: _____ (Nome de quem está recebendo o direito de imagem, de voz e da escrita da carta)

OBJETO: Cessão de Direitos para Uso de imagem, de voz e da escrita da carta do CEDENTE
Pelo presente instrumento, com regência pelas leis de nº 10.406/2002 e 9.610/1998, celebram o presente Termo de Cessão de Direito para Uso de Imagem, de Voz e da escrita da carta, entre si as partes, designadas e qualificadas na forma abaixo, em manifestação bilateral de vontades, por mútuo e recíproco consentimento, nos termos a seguir expostos:

I-DAS PARTES:

1) De um Lado:
NOME, _____nacionalidade, estado civil, profissão, telefone nº___, e-mail ___, portador (a) do CPF sob o nº _____ e do RG sob o nº _____ expedido por _____, residente e domiciliado (a) na Rua _____, nº ___, complemento ___, CEP _____, bairro ___, cidade-estado, doravante denominada CEDENTE;

2) De outro Lado: (Se pessoa física)
NOME, _____nacionalidade, estado civil, profissão, telefone nº___, e-mail ___, portador (a) do CPF sob o nº _____ e do RG sob o nº _____ expedido por _____, residente e domiciliado (a) na Rua _____, nº ___, complemento ___, CEP _____, bairro ___, cidade-estado, doravante denominada CESSIONÁRIO.

II-DO OBJETO:

As partes decidem pactuar o presente instrumento objetivando a CESSÃO DE USO DE DIREITO DE IMAGEM, DE VOZ E DA ESCRITA DA CARTA por parte do (a) CEDENTE em favor do (a) CESSIONÁRIO (A), que se regerá nos termos adiante descritos:

III-DA CESSÃO DE USO DE DIREITO DE IMAGEM, DE VOZ E DA ESCRITA DA CARTA:

(1) O (A) CEDENTE autoriza a utilização de sua imagem pelo (a) CESSIONARIO (A), bem como lhe cede todo e qualquer direito autoral l patrimonial dela decorrente, a partir da data _____/_____/_____ (data em que se inicia a cessão de uso de direito de imagem e de voz), para os usos determinados na presente Cláusula, em caráter _____ (temporário, definitivo ou por tempo indeterminado) (até _____/_____/_____), salvaguardados os padrões de Ética e Moralidade vigentes na Sociedade Brasileira, à luz do Direito, dos Bons Costumes e do Bom Senso, bem como, respeitados os dispositivos vigentes na legislação brasileira;
(2) O uso da imagem, da voz e da escrita da carta, a título _____ (singular ou universal), (alcança apenas o uso para os seguintes fins: _____, com fins econômicos ou não,) (se dará a critério do (a) CESSIONÁRIO (A), este (a) poderá utilizá-la, no todo ou em parte, por número indeterminado de vezes, nos meios de comunicação e para os fins que lhe convier, com fins econômicos ou não,) desde que respeitados os dispositivos vigentes na legislação

brasileira e no presente instrumento;
(3) O uso da imagem, da voz e da escrita da carta, referidas no item anterior deverão ser, obrigatoriamente, atinentes ao objeto ora mencionado no presente instrumento, sendo expressamente vedada a utilização de imagem, voz e da escrita da carta do (a) CEDENTE para objeto diferente do ora determinado;
(4) As campanhas referidas nos itens anteriores da presente Cláusula poderão ser de âmbito interno ou externo aos endereços do (a) CESSIONÁRIO (A); poderão ser no formato físico (cartaz, folheto, panfleto, folder, outdoor, livro, dissertação e similares), bem como no formato virtual (internet, e-book, documentário, site, home page, facebook, e-mail, celular, whatsapp e similares), no formato de foto e/ou vídeo e/ou áudio; divulgação em geral.
(5) A presente CESSÃO é outorgada a título gratuito, não cabendo ao (a) CEDENTE qualquer benefício e/ ou remuneração decorrente deste ato;
(6). O presente Instrumento é celebrado por tempo indeterminado, podendo ser rescindido, a qualquer tempo, por qualquer das partes, em ato unilateral de Notificação.
(7) A rescisão referida no item anterior deverá ser feita por notificação datada e assinada pela parte que desejar a rescisão, dirigida à parte contrária, que deverá assinar seu "ciente", independente de "aceite ou concordância", eis que salvaguardado o direito unilateral de rescisão a ambas as partes;
(8) Uma vez rescindido o presente Instrumento, os efeitos da CESSÃO serão interrompidos imediatamente, exceto nos casos os usos de imagem> voz e escrita da carta, referidas na presente Cláusula tenham sido comprovadamente contratadas pelo (a) CESSIONÁRIO (A) em data anterior ao ato rescisório, caso em que a interrupção dos efeitos da CESSÃO só se dará com o término do respectivo uso previamente determinado neste termo;
(9) O (A) CESSIONÁRIO (A) se responsabiliza para todos os fins, civis e criminais, por eventual uso indevido da CESSÃO ora concedida, por si ou por terceiros;
(10) A contratação objeto do presente Instrumento não caracteriza relação trabalhista, tampouco direitos e deveres trabalhistas, entre as partes; ainda que entre elas já exista, já tenha existido ou venha a existir, contrato de trabalho com objeto diferente deste ora pactuado;
(11) Uma vez cumpridas todas as Cláusulas do presente instrumento, as partes renunciam entre si, quaisquer direitos indenizatórios morais, materiais e lucros cessantes de uma contra a outra, seja a que título for, especialmente no tocante ao teor do presente termo.

IV - DO FORO

Fica eleito o Foro _____ para dirimir quaisquer divergências decorrentes do presente instrumento.

Por estarem de pleno acordo com o presente termo, as partes outorgam seu aceite e concordância, assinando e rubricando cada uma das folhas, em _____ vias de idêntico teor, a fim de que produza os efeitos ora acordados.

Cidade de assinatura, data.

_____
NOME DO CEDENTE

_____
NOME DO CESSIONÁRIO

TESTEMUNHAS:
1) _____
Nome:

CPF nº:
2) _____
Nome:
CPF nº:

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista individual

1. **Abertura:**
    - [Entrevistador] Olá, seja bem-vindo(a) à nossa entrevista especial. Estamos aqui hoje para discutir e explorar os intricados vínculos entre a cultura escolar e a cultura juvenil no ensino médio.
2. **Apresentação do Entrevistado:**
    - [Entrevistador] Antes de começarmos, gostaríamos de apresentar nosso convidado especial [Nome do Entrevistado], [Ano de escolaridade].

Bloco 1: A Cultura Escolar no ensino médio e sua Relação com a Cultura Juvenil

3. **Discussão Pessoal:**
    - [Entrevistador]
    - [Nome do Entrevistado]
    - [Idade]
    - [gênero] ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro (Qual?) ( ) Prefiro não dizer
    - Você pode compartilhar suas percepções sobre como a cultura escolar se manifesta nos tempos e espaços do ensino médio, e como ela se conecta com a cultura juvenil?
4. **Experiência Pessoal:**
    - [Entrevistado] (Compartilha experiências pessoais ou observações relevantes)

Bloco 2: Unidades Curriculares Flexíveis e Sociabilidade dos Jovens

5. **Reflexão sobre Flexibilidade Curricular:**
    - [Entrevistador] Em relação às unidades curriculares flexíveis, como você percebe que elas interferem ou potencializam a sociabilidade dos jovens no meio escolar?
6. **Experiência Prática:**
    - [Entrevistado] (Compartilha experiências práticas ou insights sobre o tema)

Bloco 3: Construção de Imagens Representativas da Escola pelos Jovens

7. **Abordagem sobre Imagens Representativas:**
    - [Entrevistador] Vamos falar sobre a construção de imagens representativas da escola pelos jovens. Como você vê esse processo e qual a importância dessa percepção para a cultura juvenil?
8. **Exemplos e Reflexões:**
    - [Entrevistado] (Fornece exemplos ou reflexões sobre como os jovens constroem imagens representativas da escola)

Bloco 4: Culturas Juvenis e sua Relação com a Cultura Escolar Contemporânea

9. **Perspectivas sobre Culturas Juvenis:**
    - [Entrevistador] Agora, falando sobre as culturas juvenis em geral, como você percebe que elas se aproximam ou distanciam da cultura escolar contemporânea?
10. **Observações Comparativas:**
    - [Entrevistado] (Faz observações comparativas e oferece insights sobre a relação entre culturas juvenis e cultura escolar contemporânea)

Conclusão:

11. **Resumo e Agradecimentos:**
    - [Entrevistador] [Nome do Entrevistado], agradecemos muito por compartilhar suas valiosas percepções. Alguma mensagem final ou conclusão que gostaria de deixar?
12. **Encerramento:**
    - [Entrevistador] E assim concluímos a nossa entrevista especial sobre a interseção entre a cultura escolar e a cultura juvenil. Muito obrigado(a) pelas ricas contribuições e conforme

combinados, fique livre para expressar e deixar registrados os seus anseios, angústias, expectativas e sugestões em forma de uma carta.

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista coletiva

Entrevistador: Olá, pessoal! Bem-vindos a esta entrevista especial sobre a cultura escolar e sua relação com a cultura juvenil, especialmente voltada para vocês, estudantes do ensino médio. Hoje vamos discutir como a cultura da escola se conecta aos tempos e espaços do ensino médio, como as unidades curriculares flexíveis interferem ou potencializam a sociabilidade de vocês no ambiente escolar, como vocês constroem imagens representativas da escola e como as culturas juvenis se aproximam ou se distanciam da cultura escolar contemporânea.

Os objetivos da pesquisa são:

- Debater como a cultura escolar contextualiza os tempos e espaços do ensino médio à cultura juvenil;
- Diferenciar como o conjunto de unidades curriculares flexíveis interferem ou potencializam a sociabilidade dos jovens no meio escolar;
- Investigar como os jovens constroem imagens representativas da escola;
- Examinar como as culturas juvenis se aproximam ou distanciam da cultura escolar contemporânea.

Para nos ajudar nessa conversa, temos o prazer de receber nosso(a)s convidado(a)s especiais, [nomes dos convidados] para juntos, refletirmos sobre questões pontuais que envolvem as culturas juvenis e os sentidos da escola pública para jovens do ensino médio. Convidamos ainda, os professores, os representantes da rede de apoio, a equipe pedagógica e a equipe gestora.

Solicitar que cada um(a) se apresente com nome, formação e breve descrição da experiência na área de atuação. Cada convidado(a), terá 02 minutos para se apresentar.

Entrevistador(a): é um prazer tê-los conosco e estamos aqui para estimular as vozes das juventudes e a partir das suas indagações, pensar propostos mais com eles e menos para eles no contexto educacional. Sintam-se à vontade para participar. E vamos lá! Fala juventude!

Vamos começar com a primeira pergunta direcionada a vocês, estudantes:

- Como vocês conceituam cultura juvenil? Como vocês entendem as manifestações culturais presentes nas territorialidades das juventudes?

- Como vocês entendem e vivenciam a cultura escolar com os componentes curriculares trabalhados ?

- Vocês já pensaram sobre a relação entre a cultura da escola e a cultura juvenil? Como vocês veem essa conexão? Como os tempos e espaços do ensino médio se encaixam nessa cultura?

- Com a inserção no ensino médio de unidades curriculares flexíveis, como as eletivas e itinerários formativos, vocês têm percebido alguma mudança na sociabilidade entre os estudantes na escola?

- Como essas mudanças impactam o ambiente escolar e as culturas juvenis?

- Vocês sentem que têm influência na construção da imagem da escola? Como vocês constroem imagens representativas da escola, descreva como elas são e quais os fatores mais relevantes nesse processo?

- Na opinião de vocês, quais são as principais semelhanças e diferenças entre as culturas juvenis e a cultura escolar atual? Vocês veem algum ponto de convergência ou divergência entre esses dois contextos?

- Quais desafios vocês enfrentam ao lidar com a cultura escolar? E quais oportunidades vocês veem para criar uma relação mais próxima e produtiva entre a cultura escolar e as culturas juvenis?

- Vocês têm alguma ideia de como a cultura escolar poderia se adaptar e evoluir para melhor acolher as diferentes manifestações da cultura juvenil, mantendo ao mesmo tempo a qualidade do ensino?

- Na opinião de vocês, como a escola poderia promover uma maior integração entre a cultura escolar e as culturas juvenis presentes na comunidade escolar? Quais práticas ou estratégias seriam interessantes?

- Qual é o papel dos educadores e da escola na construção de uma cultura escolar mais inclusiva e aberta à diversidade das culturas juvenis? O que vocês esperam dos educadores nesse sentido?

- Vocês conhecem alguma escola que tenha estabelecido uma boa conexão entre a cultura escolar e as culturas juvenis? Poderiam compartilhar exemplos de boas práticas que vocês consideram positivas?

- Por fim, pensando no futuro, como vocês veem a cultura escolar em relação à cultura juvenil? Quais são as tendências e mudanças que vocês esperam?

Muito obrigado por compartilhar seus conhecimentos e perspectivas conosco. E para os estudantes, agradecemos a participação de vocês nesta entrevista. Esperamos que tenham encontrado insights valiosos e ideias para refletir sobre a cultura escolar e a cultura juvenil.

Encerramos por aqui. Continuem engajados e envolvidos na construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova o aprendizado significativo. Até a próxima!

APÊNDICE F – Solicitação de autorização e autorização para a realização da pesquisa

educacao.mg.gov.br **Deys Lopes <escola.310271@educacao.mg.gov.br>**

SOLICITAÇÃO AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

3 mensagens

Deys Lopes <escola.310271@educacao.mg.gov.br> 3 de agosto de 2023 às 13:12
Para: "sre.aracuai gab" <sre.aracuai.gab@educacao.mg.gov.br>

Prezada Superintendente,

Encaminho em anexo o Ofício 10/2023, com a solicitação de autorização para realizar a Pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso em duas escolas da cidade de Itaobim.

Na oportunidade, afirmo que todos os cuidados éticos para com os alunos e instituição pesquisada serão mantidos.

Certa de vossa costumeira atenção, fico no aguardo para dar prosseguimento aos demais trâmites legais.

Att.
Rosinalva Neres Rocha
Diretora

OFÍCIO_10_2023.pdf
138K

sre.aracuai gab <sre.aracuai.gab@educacao.mg.gov.br> 4 de agosto de 2023 às 12:27
Para: "E.E. Professora Deys Lopes Jardim" <escola.310271@educacao.mg.gov.br>

Prezada Rosinalva Neres,

Encaminhamos retorno da demanda em questão.

Atenciosamente,

---------- Forwarded message ---------
De: **Elcilene Goncalves Da Cunha** <elcilene.cunha@educacao.mg.gov.br>
Date: qui., 3 de ago. de 2023 às 15:47
Subject: Re: SOLICITAÇÃO AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
To: sre.aracuai gab <sre.aracuai.gab@educacao.mg.gov.br>

Prezada, boa tarde!

Com base na Resolução SEE no 4.697, de 13 de janeiro de 2022, e Resolução SEE no 4.707, de 17 de fevereiro de 2022,
já anteriormente usadas como justificativa pela Servidora Rosinalva Neres Rocha, para desenvolver o Projeto de Pesquisa nas dependências da EE Chaves Ribeiro e EE Irmãos
Fernandes, informamos que não existe impedimento para que a mesma assim o realize.Solicitamos que seja informado ao SIE o cronograma que será seguido,
para cômputo da Carga Horária da mesma como Diretora da EE Professora Deys Lopes Jardim. Somos portanto favoráveis à autorização da realização da Pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso.

Atenciosamente,

Elcilene Gonçalves da Cunha
Inspetor Escolar
Superintendência Regional de Ensino - Araçuaí-MG
R. das Tulipas, S/Nº - 0 - Nova Terra, Araçuaí - MG 39600-000
(33) 3731-9950
(38)9 8813-5997

Em qui., 3 de ago. de 2023 às 15:00, Elcilene Goncalves Da Cunha <elcilene.cunha@educacao.mg.gov.br> escreveu:

> Prezada, boa tarde!
> Irei realizar a verificação e darei retorno o mais breve possível.
>
> *Atenciosamente,*
>
> **Elcilene Gonçalves da Cunha**
> **Inspetor Escolar**
> Superintendência Regional de Ensino - Araçuaí-MG
> R. das Tulipas, S/Nº - 0 - Nova Terra, Araçuaí - MG 39600-000
> **(33) 3731-9950**
> **(38)9 8813-5997**
>
> Em qui., 3 de ago. de 2023 às 14:12, sre.aracuai gab <sre.aracuai.gab@educacao.mg.gov.br> escreveu:
>
> > Prezada Elcilene Gonçalves,
> >
> > Solicitamos verificar a demanda em questão e dar retorno. Obrigada.
> >
> > Atenciosamente,
> > [Texto das mensagens anteriores oculto]
> > --
> > Maria de Fátima Teixeira de Carvalho
> > Assessora de Gabinete
> > SRE - Araçuaí
> > --
> > Maristane Oliveira Carvalho
> > Superintendente Regional de Ensino
> > SRE de Araçuaí

--
Maria de Fátima Teixeira de Carvalho
Assessora de Gabinete
SRE - Araçuaí
--
Maristane Oliveira Carvalho
Superintendente Regional de Ensino
SRE de Araçuaí

---

escola.310271@educacao.mg.gov.br <escola.310271@educacao.mg.gov.br> 4 de agosto de 2023 às 12:41
Para: sre.aracuai.gab@educacao.mg.gov.br, sre.aracuai.gab@educacao.mg.gov.br

Sua mensagem

Para: sre.aracuai.gab@educacao.mg.gov.br
Assunto: Fwd: SOLICITAÇÃO AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
Enviada: 04/08/2023, 12:27:08 GMT-3

foi lida em 04/08/2023, 12:41:15 GMT-3

ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA DEYS LOPES JARDIM – R.0.4.0.B.2.
DECRETO No 42.324 DE 30/01/02
RUA PARAÍBA , 859 – BAIRRO GUADALUPE
E.MAIL : escola.310271@educacao.mg.gov.br / FONE: (33) 3734-2753
CEP: 39625-000 - ITAOBIM - MINAS GERAIS

Ofício nº 10/2023
De: Escola Estadual Professora Deys Lopes Jardim
Para: Gabinete SRE Araçuaí
Data: 28 de junho de 2023
Serviço: Solicitação (faz)

Ilustríssima Senhora Superintendente Regional de Ensino,

Tendo em vista o Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação Trilhas de Futuro Educadores (Resolução SEE nº 4.697, de 13 de janeiro de 2022, e Resolução SEE nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022), com processo seletivo realizado e matrícula efetivada no Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal de Lavras – UFLA, venho por meio deste, solicitar autorização para desenvolver a minha pesquisa na Escola Estadual Chaves Ribeiro e na Escola Estadual Irmãos Fernandes, ambas do município de Itaobim, e pertencentes a esta conceituada Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí.

A pesquisa pauta-se nos princípios determinados no Art. 10 da Resolução nº 4.697, de 13 de janeiro de 2022, que regulamenta o Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG e dá outras providências.

> Art. 10 - O servidor autorizado a participar de curso de pós-graduação, nos termos do Projeto de Formação da SEE/MG, compromete-se, no trabalho de conclusão de curso, a priorizar a realização de pesquisa/projeto em área ou temática afeta à SEE/MG, ou com potencial de aplicação em unidade da SEE/MG. Parágrafo único. Ao término do curso, o servidor deverá conceder à SEE/MG uma cópia digital do trabalho de conclusão do curso, com autorização para disponibilização em seu ambiente virtual para acesso amplo.

Nestes termos, destaca-se que o trabalho de conclusão de curso atende às determinações legais da Resolução mencionada e tem como objetivo principal, analisar os sentidos da escola a partir da relação entre instituição escolar e as culturas juvenis. Propõe-se assim, um estudo sobre as culturas juvenis e os sentidos da escola pública para jovens do Ensino Médio. A temática expressa relevância científica, acadêmica, educacional e social, uma vez que, autores como Dayrell[1] descrevem a importância de a escola identificar as territorialidades, as expressões corporais e ritos de passagem nas juventudes, dentre outras manifestações, para que possa intensificar a contextualização das suas propostas pedagógicas às realidades dos alunos nesta etapa.

Almeja-se a partir deste projeto, desenvolver uma pesquisa capaz de contribuir com propostas pedagógicas relacionadas diretamente com a vida e experiência dos estudantes, no sentido de impulsionar benefícios significativos que promovam a relevância do engajamento dos jovens com a escola, o desenvolvimento de habilidades críticas e do senso de pertencimento a uma instituição inclusiva que atende à diversidade tão presente neste meio.

1 DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____ (org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA DEYS LOPES JARDIM – R.0.4.0.B.2.
DECRETO No 42.324 DE 30/01/02
RUA PARAÍBA , 859 – BAIRRO GUADALUPE
E.MAIL : escola.310271@educacao.mg.gov.br / FONE: (33) 3734-2753
CEP: 39625-000 - ITAOBIM - MINAS GERAIS

Além destes fatores, acredita-se que um estudo pautado em uma proposta pedagógica com unidades curriculares flexíveis mais próximas das realidades das juventudes, conforme já estão previstas no Currículo Referência de Minas Gerais, nos cadernos Mapas e no Jornal Lupa, será capaz de potencializar a sociabilidade dos mesmos e, consequentemente, minimizar a evasão escolar que tem se apresentado nesta última etapa da Educação Básica, conforme apontam os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Por mais que possa haver uma diferenciação entre Estados, municípios e até mesmo escola, é fundamental desenvolver ações de prevenção e intervenção susceptíveis de evitar ou reverter os quadros de abandono escolar e articular assim, uma experiência educacional mais envolvente, capaz de impulsionar ações valorativas do acesso e a permanência dos jovens na escola, conforme prevê a legislação educacional brasileira.

É importante ressaltar ainda, que a pesquisa terá como base primária a fundamentação teórica, seguida de imersão no campo empírico por meio de entrevistas, diário de bordo e rodas de conversa, desenvolvidos em encontros presenciais com alunos, representantes de turma e a supervisão escolar. Todos os horários serão previamente agendados com cronograma prévio, para não prejudicar a carga horária dos alunos e alunas e todas as temáticas, perguntas e textos serão apresentados previamente à supervisão da escola antes de serem aplicados.

Certa de vossa costumeira atenção, elevo os meus protestos de estima e consideração e ponho-me ao inteiro dispor.

Atenciosamente,

Rosinalva Neres Rocha
MASP 1.340.035-3
Diretora

Masp.: 1.340.035-3
Diretora

Ilma Senhora
Maristane Oliveira Carvalho
DD: Superintendente Regional de Ensino
Araçuaí-MG

APÊNDICE G – Protótipo do produto educacional

ROSINALVA NERES ROCHA

PROTÓTIPO DO PRODUTO EDUCACIONAL:

LIVRO COM EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES DO ENSINO MÉDIO

LAVRAS – MG
2023

ROSINALVA NERES ROCHA

PROTÓTIPO DO PRODUTO EDUCACIONAL: LIVRO COM EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES DO ENSINO MÉDIO

Protótipo do Produto Educacional apresentado à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof(a). Dr(a). Helena Maria Ferreira
Orientador(a) Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

LAVRAS – MG
2023

RESUMO

Trata de um protótipo de produto educacional desenvolvido como parte do curso de mestrado profissional, conforme exigido pelas normas do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O trabalho aqui descrito, consiste em uma nova versão da proposta de produto educacional, com demonstrações que validam-na em uma passagem da teorização para a prática pensada e prototipada de um livro de cartas de jovens e profissionais da educação. O objetivo principal do trabalho é criar um livro de experiências e reflexões do ensino médio como estratégia de orientação docente. A relevância deste protótipo, se justifica diante da necessidade de abordagem específica para atender às necessidades do público-alvo, com fortalecimento da relação entre a academia e a comunidade. Foi adotada a metodologia qualitativa, com um busca e seleção de artigos em sites acadêmicos, análise de qualificação da revista ou periódico na WebQualis, ou relevância acadêmica dos livros selecionados de autores renomados para a fundamentação teórica, em relação ao produto educacional, foram seguidos os princípios metodológicos de Rizzatti, et al. (2020). As próximas etapas do produto educacional serão concluídas no decorrer da pesquisa de campo realizada concomitantemente ao trabalho de conclusão de curso e terão como suporte, os recursos das rodas de conversas e entrevistas semiestruturadas aplicadas a 35 alunos nas visitas realizadas em uma escola pública que atende ao ensino médio no Nordeste de Minas Gerais. Os resultados poderão ser identificados na contribuição do protótipo no desenvolvimento do produto educacional, na aplicação prática da pesquisa que será compilada em um livro, bem como no potencial que este material representará para os educadores, alunos e formuladores de políticas públicas na área das juventudes e do ensino médio. Desenvolver um produto educacional oferece assim, a oportunidade de contribuir para a melhoria do sistema educacional, seja com o desenvolvimento de recursos de ensino inovadores, métodos pedagógicos eficazes ou com ferramentas educacionais que atendam às necessidades específicas da pesquisa.

Palavras-chave: produto educacional; livro; juventudes; ensino médio.

ABSTRACT

This concerns a prototype of an educational product developed as part of a professional master's degree program, as required by the standards of the Ministry of Education (MEC) and the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The work described here consists of a new version of the educational product proposal, with demonstrations that validate it in a transition from theorization to the thought-out and prototyped practice of a book of letters from young people and education professionals. The main objective of the work is to create a book of experiences and reflections on high school as a strategy for teaching guidance. The relevance of this prototype is justified by the need for a specific approach to meet the needs of the target audience, with the strengthening of the relationship between academia and the community. A qualitative methodology was adopted, involving the search and selection of articles on academic websites, analysis of the qualification of the journal or periodical in WebQualis, and academic relevance of selected books by renowned authors for theoretical foundation. Regarding the educational product, the methodological principles of Rizzatti, et al. (2020) were followed. The next stages of the educational product will be completed during the concurrent field research carried out alongside the thesis work and will be supported by the resources of discussion sessions and semi-structured interviews applied to 35 students during visits to a public high school in the Northeast of Minas Gerais. The results can be identified in the contribution of the prototype to the development of the educational product, in the practical application of the research compiled in a book, as well as in the potential that this material will represent for educators, students, and policymakers in the youth and high school education field. Develop an educational product thus offers the opportunity to contribute to the improvement of the educational system, whether through the development of innovative teaching resources, effective pedagogical methods, or educational tools that meet the specific needs of the research.

Keywords: youth cultures. contemporary school. high school

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO
2 BASE TEÓRICA/METODOLOGIA
3 DESENVOLVIMENTO DO PROTÓTIPO
4 CRONOGRAMA
5 RECURSOS
5.1 Recursos humanos
5.2 Recursos materiais
6 DIMENSÕES DE VALIDAÇÃO
7 RESULTADOS ESPERADOS
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS
REFERÊNCIAS
ANEXO A – Pôster do protótipo do produto educacional

1 INTRODUÇÃO

O produto educacional foi apresentado conceitualmente aos acadêmicos, no segundo semestre na disciplina Laboratório de Práticas Educativas, ministrada pela professora Dra. Helena Maria Ferreira, consiste em uma exigência do curso de mestrado profissional instituído pela Portaria MEC nº 389, de 23 de março de 2017 e pela Portaria CAPES nº 131, de 28 de junho de 2017, revogada pela Portaria CAPES nº 60 de 20 de março de 2019, como uma modalidade de Pós-Graduação Stricto sensu.

É complacente analisar que no Mestrado Profissional, o processo ou produto educativo se constitui como um requisito curricular em que o estudante precisa criar um material educacional prático e aplicável que possa ser testado em ambientes reais de ensino, seja de forma manual ou através de um modelo experimental. “Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros” (Brasil, 2019, p. 15).

O objetivo principal dos produtos educacionais é intensificar a competitividade e produtividade em setores brasileiros públicos e privados, no intuito de alcançar as metas propostas, pautadas em uma estrutura curricular com conexão entre conhecimento atualizado, domínio de metodologias relevantes e aplicabilidade prática no campo profissional correspondente (Brasil, 2017).

Por mais que existam distintas definições dos produtos educacionais, Freitas (2021) questiona o que está além da forma ou aparência dos mesmos, e explora seus aspectos profundos e substanciais, tais como: o conteúdo, o impacto na educação, eficácia pedagógica e outros fatores que vão além de sua apresentação superficial, com uma análise mais aprofundada e crítica dos materiais produzidos.

Dentre os produtos estudados, a escolha pelo desenvolvimento de um livro compilado de cartas das juventudes e com apontamentos de profissionais da área da educação veio a partir do estudo do livro de Dayrell, Carrano e Maia (2014), em que Teixeira (2014) faz alusão à carta como um convite, e destaca:

> Mesmo nesses nossos tempos de mensagens internautas, que acabam sendo um pouco dos antigos bilhetes, dos telegramas e mesmo das cartas do passado, mesmo agora, quando outras formas de comunicação vão preponderando, cartas têm uma magia ou aura, penso até quando trazem notícias ruins, não sei bem. Penso que muitas vezes elas saem da nossa alma, falando do pensamento ao coração (Teixeira, 2014, p. 11).

A profundidade das descrições de Teixeira (2014) sobre a resistência das cartas ao tempo, e da magia que elas ainda carregam mesmo em períodos ditados pelo crescente uso da tecnologia comunicacional, despertou em mim a curiosidade e o desejo de ir a campo e descobrir com as juventudes, a potência que as cartas ainda carregam, como um convite a participarem de um gênero textual que irá dar-lhes voz, oportunidade de sugerir, promover críticas ou denunciar tendências hegemônicas e dominantes que dificultam as vivências e permanências no contexto escolar.

Espera-se que neste produto educacional, as palavras saibam mais longe, expressão utilizada por Teixeira (2014), para reforçar a dinâmica existente na constituição de uma carta. Que a prática da escrita seja uma alternativa de reflexão sobre a escola, a sala de aula, os espaços escolares e as juventudes, mas que inclua ainda, a docência como uma ação que exige momentos reflexivos da função, que mesmo tensa, pode ser intensa em meio os desafios enfrentados no campo educativo.

As cartas compiladas em um livro, são assim, caminhos de aprendizagens, marcas impressas em convites que se convertem em desabafos, questionamentos, trocas e análises, implicações estas, que mesmo ao remeter às indignações, inquietações e anseios, transformam-se em um impetuoso meio de descortinar práticas excludentes e atentar-se às formas como as juventudes vivenciam o meio escolar.

Neste universo contextual de pesquisa, o protótipo foi organizado em apresentação e encaminhado previamente ao professor orientador através do link[13] do programa utilizado para o designer. Com base no feedback e nas importantes contribuições acadêmicas emitidas, seguimos com o propósito de integrar o produto educacional à pesquisa realizada, gradativa e paralelamente aos relatórios que forem registrados ao término de cada visita presencial.

Partem destes princípios, os objetivos do produto educacional escolhido, cujo objetivo geral é desenvolver um Produto educacional construído a partir de cartas escritas por 35 alunos do ensino médio: um “Livro de Experiências e Reflexões do ensino médio” como estratégia de orientação docente no processo educativo. Como objetivos específicos, foram delineados: fornecer uma visão autêntica do ensino médio a partir das perspectivas dos alunos; servir como uma ferramenta valiosa para educadores, pais e educandos no enfrentamento dos desafios deste importante período da vida; promover a valorização da expressão e o exercício da empatia através do livro compilado de cartas, que são habilidades

13https://www.canva.com/design/DAFylCNUfsE/i35kSjZ9iamwkTt2Rak0rw/watch?utm_content=DAFylCNUfsE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

fundamentais ao desenvolvimento das juventudes.

Os resultados esperados incidem na validação do produto educacional e no reconhecimento de que ele possui potencialidade para contribuir com uma compreensão mais ampla das relações entre as culturas juvenis e a cultura escolar contemporânea, com oferta de insights relevantes para educadores, formuladores de políticas e profissionais envolvidos na promoção de um ambiente escolar inclusivo e adaptado às necessidades e aspirações dos jovens.

2 BASE TEÓRICA/METODOLOGIA

O produto educacional proposto a partir deste protótipo, além de compilar as expectativas, anseios e realidades contextuais no *lócus* de estudo com toda a sua dinâmica espaço-temporal, será articulado de forma intertextual com a pesquisa de campo do estudo e terá com fundamentação teórica, o Documento de área 46 da Capes de 2019, autores como Dayrell (2001), Dayrell (2007), Dayrell, Carrano e Maia (2014) Deleuze e Guattari (1996), De Souza, Belizário e Ferreira (2021), Freire, Rocha e Guerrini (2017), Freitas (2021), Foucault (2013) com o seu livro vigiar e punir: nascimento da prisão, dentre outros autores que foram fundamentais nas proposições do trabalho.

A metodologia segue princípios já consolidados por autores como Rizzatti (2020), em que no último seminário de área (2019 - GT Produtos/Processos Educacionais e GT Doutorado Profissional), ambos os grupos de trabalho ressaltaram a importância de incluir em dissertações e teses na modalidade Profissional uma seção metodológica dedicada à pesquisa conduzida, bem como uma subseção (ou seção específica) destinada à metodologia de desenvolvimento do Produto Educacional – PE.

Assim, as dissertações e teses deverão conter no corpo do texto uma seção ou capítulo, abordando a metodologia de desenvolvimento do PE: 1) contendo a descrição das etapas de delimitação do problema a ser abordado; 2) definições das etapas, idealização e elaboração do PE; 3) prototipagem (quando for o caso); 4) aplicação, avaliação, validação (1ª instância, mínimo recomendado para o MP), e; 5) análise à luz do referencial teórico e metodológico (Rizzatti, et al., 2020, p. 6).

À luz dos estudos de Rizzatti (2020), as etapas do desenvolvimento metodológico se encontram abordadas na metodologia do projeto de pesquisa, enquanto o protótipo aqui descrito relatará a situação de aplicação e funcionamento do produto educacional com a sua previsão de validação

Para a fundamentação teórica e pesquisa de campo, será conciliada com a metodologia proposta na dissertação, uma vez que o estudo e o produto são integrados e com propósitos complementares, assim, reforça-se a utilização da pesquisa exploratória iniciada pela busca na base do google acadêmico, no SCIELO (Scientific Electronic Library Online), no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, plataformas das próprias Universidades, com análise de periódicos e revistas na Plataforma Sucupira - WebQualis Capes, em livros já publicados no Centro de Políticas Públicas e

Avaliação da Educação – CAED.

Nas buscas, o material publicado entre 2010 e 2023 foi priorizado, com a intenção de realizar recortes temporais na análise da temática. Contudo, foram escolhidos livros e legislações da área educacional que datam da década de 90, com consideração da relevância acadêmica e para análises comparativas em relação às publicações mais recentes.

Para a pesquisa de campo que será realizada com 35 alunos, foi pensada a continuidade com a metodologia qualitativa, aplicada com entrevistas semiestruturadas individuais, rodas de conversa coletiva, sempre com foco na abordagem participativa que inclua a opinião do grupo de alunos para discutir um tema específico no contexto da pesquisa. Para tanto, será solicitada inicialmente, autorização para a realização da pesquisa com os alunos no Comitê de Ética em Pesquisa (Coep), seguida pela solicitação à Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí.

Na sequência, o projeto de trabalho será apresentado à escola com auxílio de uma exposição em slides à equipe gestora e pedagógica. Após a conclusão das etapas iniciais, está previsto um contato planejado com os alunos, durante o qual será solicitada a assinatura do consentimento ou assentimento livre e esclarecido, seguido pelo desenvolvimento das fases planejadas na figura 1. O roteiro da entrevista semiestruturada será delineado ao longo do trabalho e passará pela revisão do professor orientador antes de ser submetido ao Coep e antes de sua aplicação.

A roda de conversa será proposta à luz dos estudos de Gondim (2002), que descreve-a como um potente método para a troca de ideias, experiências e perspectivas entre os participantes, momento em que é possível coletar dados por meio da observação das interações, análise de conteúdo das discussões e até mesmo através de gravações. Essa abordagem pode ser uma ferramenta valiosa para pesquisas que visam compreender a dinâmica da sociabilidade na escola, na construção de significados compartilhados e nas perspectivas coletivas sobre tempos, espaços escolares e culturas juvenis manifestadas na coletividade escolar. Essa conjuntura proporcionará uma análise aprofundada das respostas individuais em conjunto com as respostas coletivas.

Quanto às cartas, de forma específica, serão orientadas por uma sequência didática, com adaptação do modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cujo método foi inserido na metodologia da pesquisa de forma mais ampla e dividida por momentos apresentação, lançamento de provocações reflexivas, estímulo à escrita e a escrita consolidada.

Para Flick (2008, p. 21), na pós-modernidade, as grandes “narrativas agora precisam ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais”, a pesquisa qualitativa assume assim, significâncias nos estudos das relações sociais com suas expressões, individualizações e diversidades de ambientes, características estas que vão diretamente de encontro com a pesquisa em pauta, que exigirá uma pluralização sensível no estudo empírico das questões que envolvem as juventudes no contexto escolar do ensino médio na escola pesquisada.

3 DESENVOLVIMENTO DO PROTÓTIPO

Paralelamente ao trabalho de pesquisa sobre as culturas juvenis e os sentidos da escola pública para jovens do ensino médio, será desenvolvido o produto educacional, definido pelo Documento de Área de ensino como:

> […] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado (Brasil, 2019, p. 16).

Nesta mesma linha de estudos, Pagán *apud* Freitas (2021), descreve que os produtos educacionais também podem ser considerados como todos os instrumentos e meios que oferecem diretrizes para auxiliar nas decisões relacionadas ao planejamento e à intervenção direta no processo de ensino. Mesmo em linhas de pesquisas distintas, e sem reduzir as múltiplas colaborações acadêmico-científicas presentes nestes elementos que viabilizam a aplicabilidade do estudo, com a idealização de que no Mestrado Profissional, os produtos educacionais assumem importantes funções.

O texto de Freire; Rocha e Guerrini (2017), se concentra em examinar e avaliar os produtos educacionais desenvolvidos no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) em Londrina. Analisa de forma qualitativa e quantitativa, bem como pela revisão da literatura existente sobre os produtos educacionais produzidos por estudantes durante o curso, tais como materiais didáticos, metodologias de ensino, recursos tecnológicos e outros. Discute ainda, como esses produtos podem contribuir para a melhoria do ensino em nível local e regional, e se destaca assim, o seu potencial de impacto na educação.

De acordo com Ortiz; Bemme e Vestena (2022), a expertise pedagógica dos profissionais pode enriquecer o ensino de Ciências e Matemática a partir dos produtos educacionais, ressaltam assim, as dimensões dessas contribuições para a qualidade da educação.

No entender de Sombra; Souza e Martins (2022), a formação de professores em um contexto de mestrado profissional associada à produção do produto educacional desenvolvido

durante o programa, como materiais didáticos, metodologias e estratégias de ensino, como parte integrante da prática pedagógica dos docentes, potencializa o processo formativo.

No que se refere ao mestrado profissional da Universidade Federal de Lavras – UFLA, Goulart, et al. (2020, p. 6) apontam:

> Desde o início de suas atividades em agosto de 2011, o curso de Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (PPGE-UFLA) vem consolidando, no decorrer de sua trajetória, ações formativas de professores, pautando-se na perspectiva de que os sujeitos em formação precisam não somente compreender os fundamentos da educação, as bases legais que regulamentam os processos, as teorias sobre o ensino e a aprendizagem, mas também experienciar situações que os permitam ressignificar a própria formação e a atuação profissional.

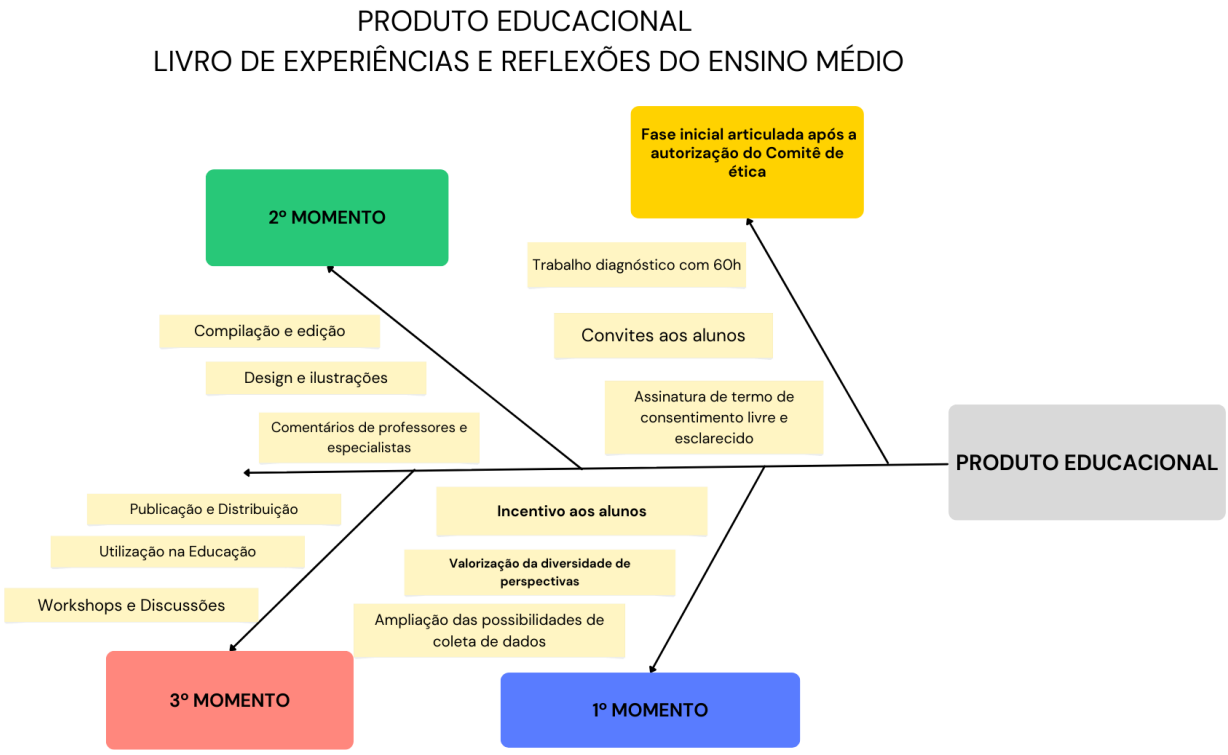
A descrição de Goulart et al. (2020) permite a análise de que, em uma perspectiva de formação consistente, para além dos princípios e regulamentações educacionais, a instituição busca proporcionar experiências vivenciais pautadas em produtos realizáveis e executáveis, que estimulam nos mestrandos um olhar mais crítico sobre a formação acadêmica e com impacto direto em sua prática profissional ao longo do tempo.

Dentre as contribuições dos produtos educacionais na formação docente, apresentadas nos textos, foram destacadas cinco, pautadas nos estudos de Freire; Rocha e Guerrini (2017), a saber: desempenham um papel fundamental na melhoria das abordagens educacionais na educação, com benefícios tanto os alunos quanto os docentes; contribuem com o processo formativo dos pesquisadores, sem os quais, as práticas pedagógicas apresentariam dificuldades em alcançar a qualidade e finalidade almejada; assumem influência na excelência das práticas pedagógicas quando a natureza destes produtos se encontra vinculada às temáticas orientadoras e específicas dos recursos educacionais produzidos, às áreas de pesquisa, ao público-alvo e à capacitação dos profissionais; assim como outros produtos educacionais, cada qual com a sua função, característica e rigor metodológico, os produtos educacionais podem favorecer o ensino e a aprendizagem de outros profissionais e estudantes com as suas replicações, com considerações às necessárias reestruturações decorrentes dos contextos que assumirem essas propostas de ensino contribuem com a formação acadêmica dos profissionais, que podem desenvolver produtos educacionais como recursos didáticos, estratégias de ensino e material de apoio para melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas ou interdisciplinarmente.

Os estudos de Freire; Rocha e Guerrini (2017) demonstraram que em uma formação avançada como no Mestrado Profissional em Educação, a criação desses produtos educacionais não apenas aprimora a competência dos professores, mas também contribui com influências positivas no processo educativo.

Nesta concepção educativa, o produto educacional pensado para integrar a pesquisa foi organizado mentalmente, como um livro resultante do compilado de cartas, que seguirá critérios específicos deste produto. O início acontecerá com o acesso ao campo de estudo, análises iniciais, diagnósticos, diário de campo, aplicação de questionários e roteiros de entrevistas que precederão a escrita das cartas e que serão desenvolvidos no decorrer da revisão bibliográfica para melhor se adequarem ao contexto teórico de estudo, bem como às ações articuladas, conforme demonstra a figura 1:

Figura 1 – Esquema mental das fases de desenvolvimento do produto educacional do livro de experiências e reflexões do ensino médio



Fonte: Rosinalva Neres Rocha. Edição de esquema mental. Disponível em: https://www.canva.com/design/DAFvRaEa5bE/jEfJXOYPNWVZsDCEzJhhRQ/edit.

A primeira proposta foi organizada em momentos, conforme demonstra a figura 1, foi encaminhada ao professor orientador, e após as contribuições, a mesma foi disposta em formato de seminário, como exigência da disciplina Laboratório de práticas educativas,

ministrada pela profa. Dra. Helena Maria Ferreira e assim, seguiu o rigor e cuidado metodológico que ganhará continuidade em todas as etapas e momentos de articulação, desenvolvimento, execução e avaliação.

Diante do reconhecimento da complexidade em se abordar sobre os produtos educacionais, sem homogeneizar as suas funcionalidades ou bases teóricas de sustentação e aplicabilidade, reporta à relevância da materialização dos produtos como estratégias norteadoras dos percursos formativos em prol de benefícios a um público-alvo (Freire; Rocha; Guerrini, 2017).

Assim, como o meu tema de pesquisa consiste em um estudo sobre as culturas juvenis e os sentidos da escola pública para jovens do ensino médio, propõe-se o desenvolvimento de um produto educacional construído a partir de cartas escritas por 35 alunos do ensino médio: um livro de experiências e reflexões do ensino médio" como estratégia de orientação docente no processo educativo.

Com base em reflexões teóricas iniciais e nas proposições do professor orientador, o planejamento seguirá:

1º momento:

Fase inicial articulada após a autorização do Comitê de ética para a pesquisa de campo com alunos do ensino médio de uma escola do Nordeste de Minas Gerais e da Superintendência Regional de Ensino em que a escola da cidade pesquisada faz parte da sua jurisdição.

Trabalho diagnóstico com 60h de duração, realizado auxílio de uma sequência didática, conforme já exposto, adaptada do modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com a finalidade de conduzir as ações que irão culminar na escrita, contudo, sem interferir na produção, e terá como resultado uma coleta de cartas com direcionamentos convergentes à temática do estudo. Em suma, este primeiro momento terá início com apresentação à instituição escolar, explanação do projeto de pesquisa com os seus objetivos e justificativa, envolvimento dos profissionais da educação que se constituem como público-alvo da pesquisa, aproximação inicial dos alunos do ensino médio, apresentação da proposta seguida da solicitação de assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido para a escrita de cartas onde eles poderão compartilhar as suas experiências, desafios, conquistas e reflexões durante essa fase da vida.

Valorização da diversidade de perspectivas: incentivo aos alunos a escreverem sobre uma variedade de tópicos, tais como: suas jornadas acadêmicas, amizades, pressões sociais, questões familiares, descobertas pessoais, sexualidade, questões de gênero e raça. Haverá diversidade de perspectivas para ampliar as possibilidades de coleta de dados a partir das cartas que serão estimuladas a serem produzidas.

2º momento:

Compilação e Edição: Reunião de cartas, com organização em categorias temáticas e edição do conteúdo para garantir clareza e coerência. As vozes dos alunos serão mantidas de forma autêntica, mas com a certificação de que o conteúdo será acessível e compreensível para um público mais amplo.

Design e Ilustrações: Serão criados designs atraentes para o livro, com inclusão de ilustrações e fotos de estudantes, escolas e atividades relacionadas ao ensino médio para deixar o livro mais envolvente (todas com prévia assinatura de direitos autorais).

Comentários de Professores e Especialistas: Serão convidados educadores, psicólogos e especialistas em educação para escreverem comentários e análises sobre o conteúdo das cartas, com destaque para os aspectos educacionais, emocionais e sociais.

3º momento:

Publicação e Distribuição: O livro será publicado como uma versão impressa e/ou digital, disponibilizado gratuitamente online ou, para vendê-lo como uma fonte de financiamento para projetos educacionais.

Utilização na Educação: Serão desenvolvidas ações de incentivo de uso do livro nas escolas como parte do currículo de orientação ou em programas de desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais na disciplina Projeto de Vida do ensino médio. Ele pode ajudar os professores no direcionamento das aulas, bem como aos alunos a se relacionarem melhor com suas próprias experiências no ensino médio.

Workshops e Discussões: Serão organizados ainda: workshops, seminários e discussões baseados no livro, onde os alunos terão a oportunidade compartilhar suas próprias experiências e reflexões. Isso pode ajudar a fortalecer a comunidade escolar e melhorar a compreensão dos docentes em relação à contextualização da prática pedagógica.

4 CRONOGRAMA

Quadro 1: Cronograma das atividades

Atividade	Início	Término
Submissão do projeto ao Comitê e ética.	04/08/2023	30/11/2023
Solicitação de autorização da Superintendência Regional de Ensino da cidade que se encontra sobre a sua jurisdição, para realizar a pesquisa de campo em uma escola da rede estadual.	04/08/2023	12/07/2023
Planejamento, desenvolvimento e gravação de seminário com a proposta do produto educacional.	07/09/2023	12/11/2023
Revisão e inclusão da proposta do produto educacional na introdução, no sumário circunstanciado e após o capítulo da dissertação para apresentação na banca.	07/09/2023	03/12/2023
Produção e presentação do protótipo do produto educacional com pôster.	07/09/2023	26/11/2023
Revisão do protótipo do produto educacional produzido com relato reflexivo sobre o desenvolvimento do produto educacional.	07/09/2023	14/12/2023
Fase de execução do 1º momento conforme a descrição da proposta, com mobilização e sensibilização dos alunos e dos profissionais da educação envolvidos, seguida de avaliação e autoavaliação.	01/02/2024	14/03/2024
Fase de execução do 2º momento conforme a descrição da proposta, seguida de avaliação e autoavaliação	15/03/2024	30/06/2024
Fase de execução do 3º momento conforme a descrição da proposta, seguida de avaliação e autoavaliação.	01/07/2024	30/07/2024

Fonte: A própria autora

5 RECURSOS

5.1 Recursos humanos

Como a proposta consiste no desenvolvimento de um produto educacional que será avaliado regularmente e adequado às exigências de aplicabilidade no decorrer da pesquisa, é importante ressaltar que os recursos humanos foram projetados, mas serão flexíveis em relação aos profissionais envolvidos, uma vez que há de se considerar a disponibilidade dos mesmos, os imprevistos susceptíveis de ocorrerem no meio escolar e as demandas consideradas urgentes e inadiáveis.

Todos estes aspectos serão contemplados no escopo do trabalho, para que até mesmo os imprevistos sejam considerados no propósito da pesquisa e não se transformem em demandas desafiados que impeçam o andamento das ações. A articulação entre as etapas distribuídas nos momentos, dependerá das demandas e da dinâmica da pesquisa de campo, contudo, prever uma base de apoio inicial, se torna fundamental na condução do projeto de trabalho. Neste caso, os recursos humanos diretamente envolvidos e que serão previamente convidados, constam na listagem abaixo:

1. Equipe gestora;
2. Equipe pedagógica;
3. Coordenadora do ensino médio em Tempo Integral;
4. Equipe de organização e limpeza;
5. 35 alunos do ensino médio;
6. Professores regentes nas turmas que serão objeto de pesquisa;
7. Professores da disciplina Projeto de Vida;
8. 01 Psicóloga que será convidada;
9. 01 Coordenador do Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS;
10. 01 Coordenador do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS.

5.2 Recursos materiais

Na pesquisa de campo, apesar de depender diretamente do escopo e das metas específicas da proposta do produto educacional, prevê inicialmente, que serão necessários materiais e equipamentos, tais como:

- Celular com capacidade de armazenamento dos vídeos;
- Papel, lápis, caneta e borracha;
- Computador e Software de edição;
- Impressora e suprimentos de impressão;
- Equipamentos de digitalização (para a publicação online);
- Papel especial para a capa do livro, impressões de capa ou contratação de serviços de design, caso haja necessidade;
- Revisor e corretor de textos;
- Fotografias e ilustrações;
- Licenças e direitos autorais;
- Cópias impressas ou cópias eletrônicas do livro;
- Materiais promocionais;
- Site autoral;
- Serviços de marketing digital;
- Serviços de eventos de lançamento.

6 DIMENSÕES DE VALIDAÇÃO

A validação do produto educacional acontecerá à medida que for comprovada a sua aplicabilidade no processo avaliativo de cada etapa, com atenção aos critérios já respaldados, que consistem "em identificar evidências que permitam avaliar a adequação e a interpretação de resultados desse (produto/processo), a partir de critérios previamente estabelecidos" (Cook e Hatala *apud* Rizzatti, et al., 2020, p. 6).

Rizzatti, et al. (2020) interpreta que estes critérios de validação seguem duas instâncias, em que a primeira, ocorre durante a aplicação do PE, com métodos como grupos focais, narrativas, pesquisas de opinião, juízes especialistas, entre outros. A segunda instância, obrigatória para todos, ocorre na defesa da dissertação ou tese perante uma banca examinadora, que utiliza um instrumento de validação previamente estabelecido. Esta segunda instância pode também indicar possibilidades de desenvolvimento contínuo do produto educacional.

Outro fator preponderante de consideração, é que os produtos educacionais devem ser avaliados coletivamente, com atenção ao público-alvo, com metodologias que contemplem "aspectos comunicacionais, pedagógicos, teóricos e críticos; e sejam validados a partir de eixos e descritores definidos de acordo com as características de cada material textual" (Leite, 2018, p. 338).

Quanto ao livro aqui proposto, a validação ocorrerá a partir do segundo momento, em que será desenvolvida a compilação e edição com reunião de cartas, com organização em categorias temáticas e edição do conteúdo. Para que o produto chegue ao terceiro momento, haverá a avaliação da banca no sentido de ser "validado, registrado, utilizado nos sistemas de educação e que seja de acesso livre em redes online fechadas ou abertas, nacionais ou internacionais, especialmente em repositórios" (Leite, 2018, p. 331).

O produto educacional nesta perspectiva, assume cunho acadêmico com discussões sistematizadas e publicadas em formato de livros, e-books, manuais, artigos, periódicos, enfim, se transforma em objeto de pesquisa no campo da educação, conforme exposto por Leite (2018) e Rizzatti, et al. (2020).

Como o terceiro momento aqui proposto irá culminar na publicação e distribuição: o livro será publicado como uma versão impressa e outra digital, disponibilizado gratuitamente online e o físico será comercializado com lucro direcionado ao financiamento para projetos educacionais, esta etapa somente será consolidada após a validação pela banca.

Somente após o processo avaliativo com evidências de que se constitui em um produto aplicável e com rigor metodológico, é que serão desenvolvidas ações de incentivo de uso do livro nas escolas como parte do currículo de orientação ou em programas de desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais na disciplina Projeto de Vida do ensino médio. O livro somente irá ser publicado e incentivado a ser utilizado em Workshops e seminários, após o processo de validação.

7 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que o produto educacional proposto a partir deste protótipo, consiga cumprir o propósito de ajudar os professores no direcionamento das aulas, bem como aos alunos a se relacionarem melhor com suas próprias experiências no ensino médio, com o fortalecimento da comunidade escolar e melhoria da compreensão dos docentes em relação à relevância da contextualização da prática pedagógica.

Para tanto, serão adotados critérios de análise com base nos parâmetros e dimensões que seguem:

Quadro 2: Resultados esperados versus critérios de avaliação

Resultados esperados	Critérios de avaliação
Participação dos envolvidos direta e indiretamente.	Avaliação diagnóstica e contínua do retorno em relação ao trabalho desenvolvido, desde a mobilização, rodas de conversa, *feedbacks*, aos registros nas cartas.
Aplicabilidade do produto.	Análise da aplicabilidade do produto no processo educativo de alunos do ensino médio, com crivo do orientador e profissionais da educação.
Inovação e originalidade.	Consideração da potencialidade do produto em contribuir com inovações na educação e de conter informações originais.
Direcionamento pedagógico.	Ajudar os professores no direcionamento das aulas, bem como aos alunos a se relacionarem melhor com suas próprias experiências no ensino médio, com a melhoria da compreensão dos docentes em relação à relevância da contextualização da prática pedagógica.
Impacto na comunidade.	Será considerado se o produto educacional aborda questões relevantes na comunidade, com impacto positivo na educação local, com o fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade e demonstração de que a pesquisa pode beneficiar diretamente nas aproximações entre as juventudes e a escola.
Potencial de publicação e divulgação.	Para ser validado, o produto precisa ter potencial de abrangência, publicação e divulgação, para abrir oportunidades em conferências e revistas acadêmicas.

Fonte: A própria autora

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a intenção de esgotar um assunto de ampla relevância e nem de reduzir a sua fundamental influência no campo da formação docente, mas no intuito de instigar novos estudos nesta área tão dinâmica, foi analisado a partir dos aportes teóricos pesquisados e do desenvolvimento do protótipo, que a metodologia de ensino integrada ao desenvolvimento de um produto educacional desempenha um papel crucial no processo formativo, com estímulo à produção de recursos, suportes educacionais, inovações e ferramentas direcionadas ao atendimento das demandas em constante evolução no campo educacional.

Os produtos educacionais articulam a personalização do ensino às finalidades de intervenção pedagógica do pesquisador ou pesquisadora, conforme a sua pesquisa e campo de atuação, e assim, impactam positivamente a prática pedagógica e conseguinte, o aprendizado dos alunos em prol da melhoria da qualidade da educação. Enquanto o produto educacional proposto a partir deste protótipo, não apenas fornece uma visão autêntica do ensino médio a partir da perspectiva dos alunos, mas também serve como uma ferramenta valiosa para educadores, pais e alunos que desejam compreender e enfrentar os desafios desse período importante da vida. Além disso, ele promove a expressão e a empatia, que são habilidades fundamentais para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos.

Com base nos aportes teóricos analisados, ficou demarcada a importante contribuição dos produtos educacionais na articulação entre formação docente, pesquisa e contexto de atuação profissional em que os trabalhos são materializados. Os produtos educacionais impactam diretamente a prática pedagógica ao ganharem potencial de aplicabilidade e assumirem um patamar de instrumentos condutores de melhorias significativas nas habilidades e conhecimentos dos usuários.

Reafirma-se assim, que desenvolver um produto educacional permite que os estudantes de mestrado apliquem de maneira prática os conceitos e teorias apreendidos durante o curso. Isso pode ajudar a consolidar o conhecimento adquirido e a demonstrar o emprego prático das pesquisas realizadas de forma alinhada com as exigências acadêmicas.

E nesta perspectiva, os acadêmicos do mestrado profissional em educação pela Universidade de Lavras – UFLA, foram orientados e estimulados a desenvolver o protótipo do produto educacional no segundo semestre letivo, momento permeado por atividades que envolveram a produção de textos com abordagens sobre as contribuições dos produtos educacionais para a formação docente. Este momento, além de despertar a percepção inicial

sobre a produção em pauta, despertou o interesse em aprofundar as pesquisas de conceituação de produtos educacionais.

Neste princípio de confluência educacional entre mestrando e produtos, a atividade de seminário sobre a temática ampliou a idealização do produto educacional com a gravação da apresentação oral da organização e produção, além da socialização das aprendizagens e justificativas acerca dos motivos de escolha deste produto para integrar a pesquisa. Este momento foi crucial para encorajar a produção do presente protótipo e ainda criar um pôster para socialização como parte integrante da pesquisa e das exigências formativas.

Todas estas experiências, até então consideradas novas em meu percurso profissional, impulsionaram novos olhares sobre pesquisas sistematizadas com a finalidade de imprimir significado à formação e potencializar as produções acadêmicas no mestrado profissional. Todo este arcabouço metodológico e produtivo será direcionado à aplicabilidade do produto com direcionamento pedagógico inovador e original, focado no impacto que deverá surtir na comunidade escolar a partir do seu potencial de aplicação e reaplicação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Diretoria de Avaliação, (DAV). **Documento de Área – Área 46 - Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf. Acesso em: 17 de set de 2023.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria Capes nº 131, de 28 de junho de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/30062017-portaria-131-2017-pdf. Acesso em: 18 de set de 2023.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria do MEC nº 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24032017-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-pdf. Acesso em: 18 de set de 2023.

BRASIL. Fundação coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=884. Acesso em: 20 de set de 2023.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____ (org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: https://classroom.google.com/c/NTk3MTYzMDYyNjUz/m/NTQzMjU4MjU2MTYx/details?pli=1. Acesso em: 22 de mar. De 2023.

DAYRELL, Juar**ez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). Juventudes e ensino médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia** (Vol.3). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Artmed editora, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Gabriel Gonçalves; ROCHA, Zenaide de Fatima Dante Correia; GUERRINI, Daniel. **Produtos educacionais do Mestrado Profissional em Ensino da UTFPR–Londrina: estudo preliminar das contribuições**. Revista Polyphonía, v. 28, n. 2, 2017.

FREITAS, Rony. **Produtos Educacionais na área de ensino da CAPES: O que há além da forma?**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229/805. Acesso em: 21 de set de 2023.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 12, p. 149-161, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?for. Acesso em: 31 de mai. de 2023.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira [et al.] Orgs. **Produtos educacionais do mestrado profissional em educação: saberes vivenciais**. Lavras: PPGE/UFLA, 2020.

LEITE, Priscila Souza Chisté. **Produtos educacionais em Mestrados Profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos**. CIAIQ2018, v. 1, 2018.

ORTIZ, Neiva Lilian; BEMME, Luís Sebastião; VESTENA, Rosemar de Fátima. **Mestrado Profissional e produtos educacionais: contribuições dos pedagogos ao ensino de Ciências e Matemática.** REnCiMa. Revista de Ensino de Ciéncias e Matemática, v. 13, n. 3, p. 1-18, 2022. Disponível em: http://funes.uniandes.edu.co/32137/1/OrtizNeivaMestrado.pdf. Acesso em: 17 de set de 2023.

RIZZATTI, Ivanise Maria; et al. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. Actio: Docência em Ciências, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

SOMBRA, Giovanni José Rocha; DE SOUSA, Carlos Henrique Andrade; MARTINS, Elcimar Simão. **Formação Docente: os produtos educacionais de um mestrado profissional como práxis pedagógica.** Ensino em Perspectivas, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8872/8748. Acesso em: 20 de set de 2023.

SOUZA, Teciene Cássia de; BELIZÁRIO, Vanilda Aparecida; FERREIRA, Helena Maria. **Caderno pedagógico como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação: contribuições para a formação docente**. Devir Educação, v. 2, pág. 31-48, 2021.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite, uma carta. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventudes e ensino médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ANEXO A – Pôster do protótipo do produto educacional

PRODUTO EDUCACIONAL: LIVRO COM EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES DO ENSINO MÉDIO

Rosinalva Neres Rocha[1], Fábio Pinto Gonçalves dos Reis[2]

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/FAELCH/UFLA), rosinalva.rocha@estudante.ufla.br

[2] Professor da Universidade Federal de Lavras, Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Departamento de Educação (PPGE/FAELCH/UFLA), fabioreis@ufla.br

INTRODUÇÃO



A escolha pelo desenvolvimento de um livro compilado de cartas das juventudes, acrescidas de apontamentos de profissionais da área da educação e da rede de apoio, veio a partir do estudo do livro de Dayrell, Carrano e Maia (2014), em que Teixeira (2014) faz alusão à carta como um convite, com uma profundidade que transforma a mesma em uma magia que resistiu ao tempo.



Esta analogia despertou em mim a curiosidade e o desejo de ir a campo e descobrir com as juventudes, a potência que as cartas ainda carregam, como um convite a participarem de um gênero textual que irá dar-lhes voz, oportunidade de sugerir, promover críticas ou denunciar tendências hegemônicas e dominantes que dificultam as vivências e permanências no contexto escolar.

OBJETIVOS

Objetivo principal:

Desenvolver um Produto educacional construído a partir de cartas escritas por 35 alunos do Ensino Médio: um "Livro de Experiências e Reflexões do Ensino Médio" como estratégia de orientação docente no processo educativo.

Objetivos específicos:

- Fornecer uma visão autêntica do ensino médio a partir das perspectivas dos alunos;
- Servir como uma ferramenta valiosa para educadores, pais e educandos no enfrentamento dos desafios deste importante período da vida;
- Promover a valorização da expressão e o exercício da empatia através do livro compilado de cartas, que são habilidades fundamentais ao desenvolvimento das juventudes.

METODOLOGIA

Esquema mental das fases de desenvolvimento do produto educacional



Fonte: Rosinalva Neres Rocha. Edição de esquema mental. Disponível em: https://www.canva.com/design/DAFvRaEa5bE/jEfJXOYPNWVZsDCEzJhhRQ/edit.

Pesquisa qualitativa e critérios de validação com base em Rizzatti, et al. (2020), Portaria MEC nº 389/2017, Portaria Capes nº 60/2019 e Documento de área 46 (2019).

Pesquisa de campo com 35 alunos regularmente matriculados no ensino médio de uma escola pública estadual do Nordeste de Minas, professores regentes nas turmas da pesquisa, 01 especialista em educação básica, 01 coordenadora do ensino médio em tempo integral, 01 diretora e profissionais da rede de apoio conforme descrito no protótipo.

RESULTADOS

Resultados esperados	Critérios de avaliação
Participação dos envolvidos direta e indiretamente.	Avaliação diagnóstica e contínua do retorno em relação ao trabalho desenvolvido, desde a mobilização, rodas de conversa, feedbacks, aos registros nas cartas.
Aplicabilidade do produto	Análise da aplicabilidade do produto no processo educativo de alunos do ensino médio, com crivo do orientador e profissionais da educação.
Inovação e originalidade	Consideração da potencialidade do produto em contribuir com inovações na educação e de conter informações originais.
Direcionamento pedagógico	Ajudar os professores no direcionamento das aulas, bem como aos alunos a se relacionarem melhor com suas próprias experiências no ensino médio, com a melhoria da compreensão dos docentes em relação à relevância da contextualização da prática pedagógica.
Impacto na comunidade	Será considerado se o produto educacional aborda questões relevantes na comunidade, com impacto positivo na educação local, com o fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade e demonstração de que a pesquisa pode beneficiar diretamente nas aproximações entre as juventudes e a escola.
Potencial de publicação e divulgação	Para ser validado, o produto precisa ter potencial de abrangência, publicação e divulgação, para abrir oportunidades em conferências e revistas acadêmicas.

CONCLUSÕES

O produto educacional proposto, não apenas fornecerá uma visão autêntica do ensino médio a partir da perspectiva dos alunos, mas também servirá como uma ferramenta valiosa para educadores, pais e alunos que desejam compreender e enfrentar os desafios desse importante período da vida. Além disso, ele promoverá a expressão e a empatia, que são habilidades fundamentais a serem articuladas no processo de crescimento e desenvolvimento dos alunos no meio escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Diretoria de Avaliação, (DAV). **Documento de Área – Área 46 - Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf. Acesso em: 17 de set de 2023.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria do MEC nº 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24032017-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-pdf. Acesso em: 18 de set de 2023.

BRASIL. Fundação coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=884. Acesso em: 20 de set de 2023.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventudes e ensino médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

RIZZATTI, Ivanise Maria; et al. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. Actio: Docência em Ciências, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite, uma carta. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventudes e ensino médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ACESSE AQUI:

Agradecimentos **Protótipo completo** **Apresentação**

APÊNDICE H – Slides de apresentação do projeto de pesquisa para a primeira qualificação na banca

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

SEMINÁRIO: QUALIFICAÇÃO PROJETO DE PESQUISA

AS CULTURAS JUVENIS E OS SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO EM UM MUNICÍPIO DO NORDESTE DE MINAS GERAIS

Rosinalva Neres Rocha,
Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
• Universidade Federal de Lavras (Ufla), Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Departamento de Educação, rosinalva.rocha@estudante.ufla.br.
Novembro de 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

INTRODUÇÃO

VIVÊNCIAS ESPAÇO-TEMPORAIS

AMBIENTE SOCIOCULTURAL COMPROMETIDO COM A HUMANIZAÇÃO

A DISCUSSÃO SOBRE OS IDEAIS DAS JUVENTUDES NA CULTURA ESCOLAR

IDENTIDADES E DIFERENÇAS



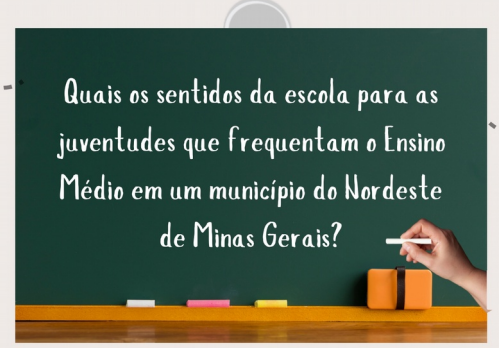
AUTORES COMO DAYRELL (2001) SINALIZAM A EXISTÊNCIA DE INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS CRISTALIZADAS EM PERSPECTIVAS CARTESIANAS

MARCAS HISTÓRICAS PAUTADAS NA HOMOGENEIZAÇÃO DOS SUJEITOS

PROPOSTAS QUE POUCO CONSIDERAM AS TERRITORIALIDADES, EXPRESSÕES CORPORAIS

OS ATRAVESSAMENTOS EM TORNO DO CORPO, OS RITOS DE PASSAGEM, OS MARCADOERES SOCIAIS

QUESTÃO ORIENTADORA



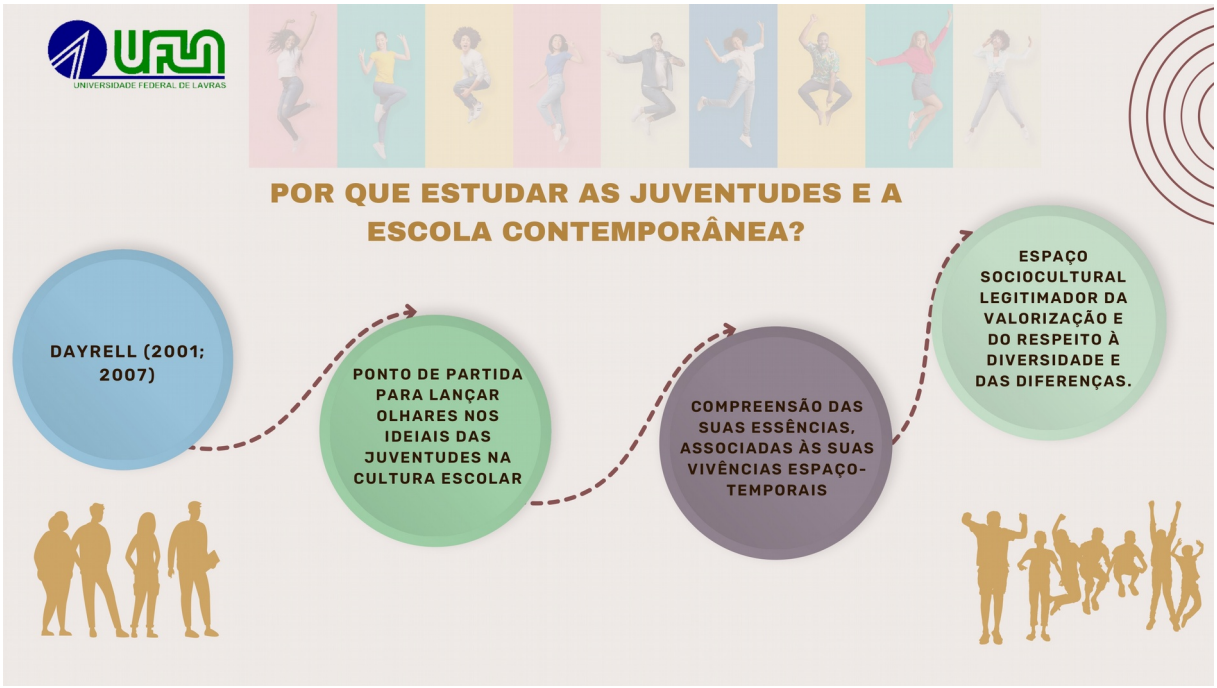


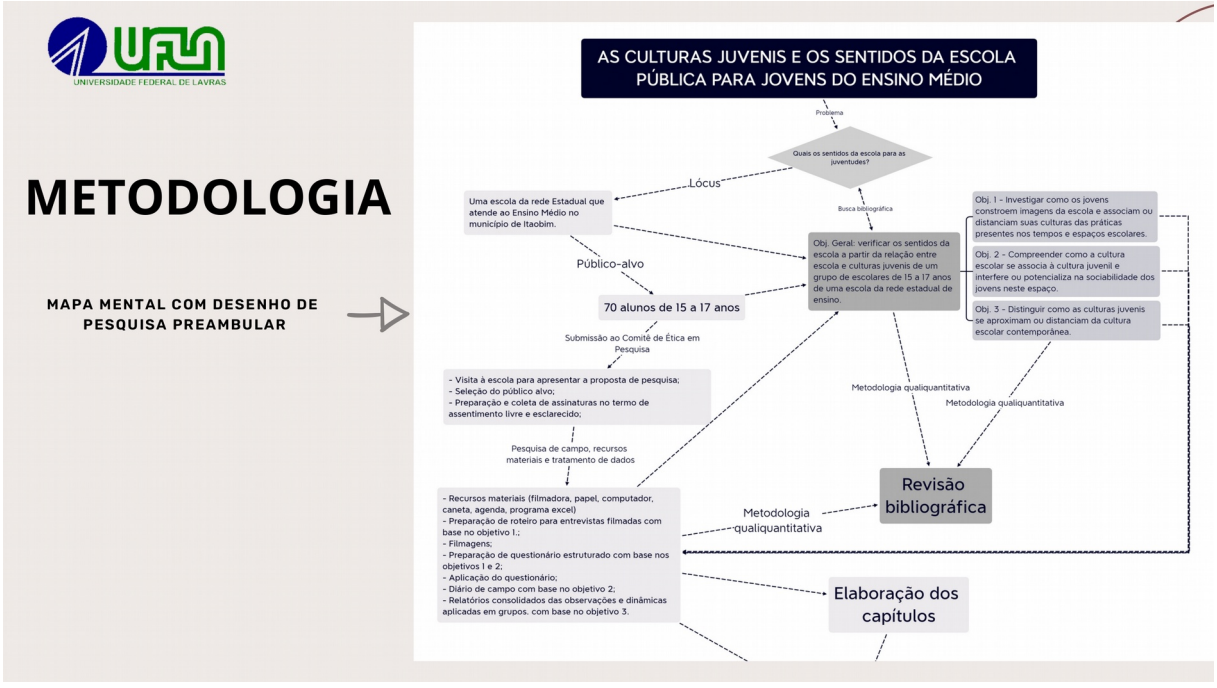


OBJETIVOS

ANALISAR OS SENTIDOS DA ESCOLA A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÃO ESCOLAR E CULTURAS JUVENIS, COM FOCO EM UM GRUPO DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO LOCALIZADA NO NORDESTE DE MINAS GERAIS

- DEBATER COMO A CULTURA ESCOLAR CONTEXTUALIZA OS TEMPOS E ESPAÇOS DO ENSINO MÉDIO À CULTURA JUVENIL
- INVESTIGAR COMO OS JOVENS CONSTROEM IMAGENS REPRESENTATIVAS DA ESCOLA
- EXAMINAR COMO AS CULTURAS JUVENIS SE APROXIMAM OU DISTANCIAM DA CULTURA ESCOLAR CONTEMPORÂNEA
- DIFERENCIAR COMO O CONJUNTO DE UNIDADES CURRICULARES FLEXÍVEIS INTERFEREM OU POTENCIALIZAM A SOCIABILIDADE DOS JOVENS NO MEIO ESCOLAR.


UFLA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
POR QUE ESTUDAR AS JUVENTUDES E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA?
DAYRELL (2001; 2007)
PONTO DE PARTIDA PARA LANÇAR OLHARES NOS IDEIAIS DAS JUVENTUDES NA CULTURA ESCOLAR
COMPREENSÃO DAS SUAS ESSÊNCIAS, ASSOCIADAS ÀS SUAS VIVÊNCIAS ESPAÇO-TEMPORAIS
ESPAÇO SOCIOCULTURAL LEGITIMADOR DA VALORIZAÇÃO E DO RESPEITO À DIVERSIDADE E DAS DIFERENÇAS.


UFLA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
METODOLOGIA
MAPA MENTAL COM DESENHO DE PESQUISA PREAMBULAR
AS CULTURAS JUVENIS E OS SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO
Problema
Quais os sentidos da escola para as juventudes?
Busca bibliográfica
Lócus
Uma escola da rede Estadual que atende ao Ensino Médio no município de Itaobim.
Público-alvo
70 alunos de 15 a 17 anos
Obj. Geral: verificar os sentidos da escola a partir da relação entre escola e culturas juvenis de um grupo de escolares de 15 a 17 anos de uma escola da rede estadual de ensino.
Obj. 1 – Investigar como os jovens constroem imagens da escola e associam ou distanciam suas culturas das práticas presentes nos tempos e espaços escolares.
Obj. 2 – Compreender como a cultura escolar se associa à cultura juvenil e interfere ou potencializa na sociabilidade dos jovens neste espaço.
Obj. 3 – Distinguir como as culturas juvenis se aproximam ou distanciam da cultura escolar contemporânea.
Submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa
- Visita à escola para apresentar a proposta de pesquisa;
- Seleção do público alvo;
- Preparação e coleta de assinaturas no termo de assentimento livre e esclarecido;
Pesquisa de campo, recursos materiais e tratamento de dados
Metodologia qualiquantitativa
Metodologia qualiquantitativa
- Recursos materiais (filmadora, papel, computador, caneta, agenda, programa excel)
- Preparação de roteiro para entrevistas filmadas com base no objetivo 1.;
- Filmagens;
- Preparação de questionário estruturado com base nos objetivos 1 e 2;
- Aplicação do questionário;
- Diário de campo com base no objetivo 2;
- Relatórios consolidados das observações e dinâmicas aplicadas em grupos. com base no objetivo 3.
Metodologia qualiquantitativa
Revisão bibliográfica
Elaboração dos capítulos

METODOLOGIA

... CONTINUAÇÃO:
MAPA MENTAL COM DESENHO DE PESQUISA PREAMBULAR



METODOLOGIA

Imersão na discussão teórica por intermédio de um levantamento bibliográfico e seleção de material tratado qualitativamente a partir de buscas realizadas nas principais plataformas de pesquisa e análise na WebQualis.

Pesquisa de campo realizada com 35 alunos de uma escola pública do Nordeste de Minas Gerais, 05 profissionais da educação e 02 profissionais da rede de apoio.

Base metodológica de validação do produto educacional: Rizzatti (2020).



BUSCA EM PLATAFORMAS DE PESQUISA ACADÊMICA

FILTROS:
TRIÊNIOS: 2010-2012 / 2013-2016 / 2017-2020
DESCRITORES
ARTIGOS DE REVISÃO
CONSULTA DE QUALIFICAÇÃO NA PLATAFORMA QUALIS CAPES

DESCRITORES	ARTIGOS FILTRADOS	ESPECÍFICOS DA TEMÁTICA	ARTIGOS QUALIS A1	ARTIGOS QUALIS A2	ARTIGOS QUALIS B1	ARTIGOS QUALIS B2
CULTURAS JUVENIS	• 890	• 12	• 03	◦ 02	◦ 02	◦ 05
ENSINO MÉDIO	• 909	• 34	• 00	◦ 06	◦ 09	◦ 02
JUVENTUDES	• 997	• 41	• 07	◦ 06	◦ 03	◦ 05

FICHAMENTO

AS CULTURAS JUVENIS E OS SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO

Mestranda: Rosinalva Nares Rocha
Orientador: Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

FICHAMENTO BIBLIOGRÁFICO POR DESCRITOR

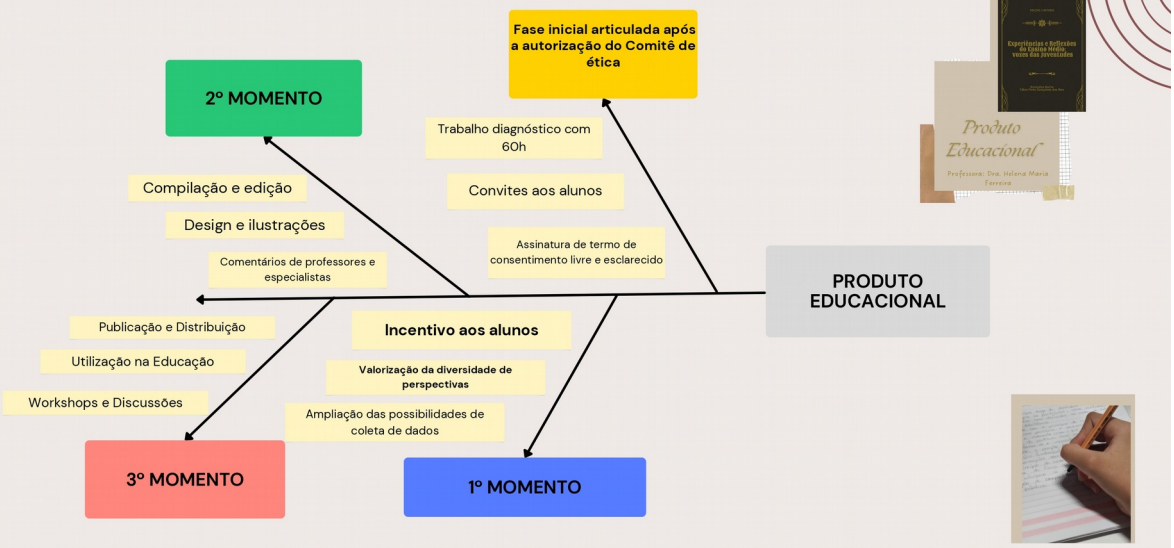
Referências - normas da ABNT	Ensino Médio	Web Qualis Capes
SILVA, Cristiani Bereta da. **Editorial**. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/317/193. Acesso em: 14 de setembro de 2023. Link completo da revista: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/10	Editorial desenvolvido por Silva (2016) com breves descrições que introduzem a leitura sobre a história do ensino médio no Brasil. Demais temas a serem analisados no decorrer do trabalho: Entrevista – Ronaldo Marcos de Lima Araújo - Práticas pedagógicas e a formação humana no Ensino Médio Integrado págs. 133-137. Travessias: a institucionalização do ensino médio integrado (págs. 207-210).	• B2 – triênio 2013-2016 • A1 – triênio 2017-2020
NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas**. Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas, v. 15, n. 1, 2007.	Implicações sobre a história do Ensino Médio no Brasil, com abordagem desde o período escravocrata, com breve passagem pela Reforma Francisco Campos, Reforma Capanema, LDB 4024/61, ensino médio na ditadura militar, LDB 5692/71 e LDB 9394/96 (Nascimento, 2007, págs. 78 a 87).	•B5 - Triênio 2010-2012 área educação. •B2 - Triênio de 2013-2016 •Triênio 2017-2022 – Não aparece qualificação
FERRETTI, Celso João. **Reformulações do ensino médio**. Holos, v. 6, p. 71-91, 2016.	Descreve sobre a disputa de poder que envolve o currículo do ensino médio desde a década de o início do século XX até os dias atuais.	•A1 - 2017-2022 •B2 – 2010-2012 e 2013-2016
SOUZA, Rosa Fátima de. **A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960)**. Currículo sem fronteiras, v. 9, n. 1, p. 72-90, 2009.	Importantes reflexões sobre a disputa de poder em torno do currículo na primeira metade do século XX.	•A1 - 2017-2020 •A2 - 2013-2016 •A2 - 2010-2012

PRINCIPAIS BASES TEÓRICAS

Arroyo (2014)
Da Silva (1999)
Dayrell (2001; 2005; 2007)
Dayrell; Carrano; Maia (2014)
Deleuze; Guatari (1996)
Ferreti (2016)
Foucault (2013)
Gallo (2008)
Souza (2009)



PRODUTO EDUCACIONAL
LIVRO DE EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES DO ENSINO MÉDIO





PRODUTO EDUCACIONAL: LIVRO COM EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES DO ENSINO MÉDIO

Rosinalva Neres Rocha[1], Fábio Pinto Gonçalves dos Reis[2]

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/FAELCH/UFLA), rosinalva.rocha@estudante.ufla.br

[2] Professor da Universidade Federal de Lavras, Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Departamento de Educação (PPGE/FAELCH/UFLA), fabiores@ufla.br

INTRODUÇÃO

A escolha pelo desenvolvimento de um livro compilado de cartas dos estudantes surgiu de questionamentos de profissionais da área da educação e do nosso de apoio, visto a partir do estudo do livro de Dayrell, Carrano e Maia (2014), em que Teixeira (2016) faz alusão à carta como um convite, com a probabilidade de uma transformação em uma viagem que modifica ao tempo.

Esta analogia despertou em mim a curiosidade e o desejo de ir a campo e descobrir com as juventudes, a poética que as cartas ainda carregam, como um convite a participarem de um gênero textual que só dar-lhes voz, oportunidade de sugerir, promover críticas ou denunciar tendências hegemônicas e desmistificar que dificultam as vivências e permanências no contexto escolar.

OBJETIVOS

Objetivo principal:

Desenvolver um Produto educacional construído a partir de cartas escritas por 35 alunos do Ensino Médio: um "Livro de Experiências e Reflexões do Ensino Médio" como estratégia de orientação docente no processo educativo.

Objetivos específicos:

- Fornecer uma visão autêntica do ensino médio a partir das perspectivas dos alunos;
- Servir como uma ferramenta valiosa para educadores, pais e educandos no enfrentamento dos desafios desta importante período da vida;
- Promover a valorização da escrevista e o exercício da empatia através do livro compilado de cartas, que são habilidades fundamentais ao desenvolvimento das juventudes.

METODOLOGIA

Esquema mental das fases de desenvolvimento do produto educacional

Fonte: Rosinalva Neres Rocha. Edição do esquema mental. Disponível em: https://www.canva.com/design/DAFvKuNAJEE/ZtSOTPHVkOOZUSUR4Eg/edit.

Pesquisa qualitativa e critérios de validação com base em Rizzatti et al. (2020), Portaria MEC nº 389/2017, Portaria Capes nº 60/2019 e Documento de área 46 (2019).

Pesquisa de campo com 35 alunos regularmente matriculados no ensino médio de uma escola pública estadual do Nordeste de Minas, professores regentes nas turmas da pesquisa, 01 coordenadora pedagógica do turno, 01 coordenadora do ensino médio em tempo integral, 01 diretora e professores de nota de apoio conforme disponha na prática.

RESULTADOS

Resultados esperados	Critérios de avaliação
Participação dos envolvidos direta e indiretamente.	Avaliação diagnóstica e contínua do retorno em relação ao trabalho desenvolvido, desde a mobilização, rodas de conversa, feedbacks, aos registros nas cartas.
Aplicabilidade do produto	Análise da aplicabilidade do produto no processo educativo e na formação dos estudantes, com olhar do orientador e profissionais da educação.
Inovação e originalidade	Consideração da potencialidade do produto em contribuir com inovações na educação e de contar informações originais.
Direcionamento pedagógico	Ajudar os professores no direcionamento das aulas, bem como aos alunos a se relacionarem melhor com suas próprias histórias e com a escola, além de auxiliar na ampliação e compreensão dos docentes em relação a relevância da contextualização da prática pedagógica.
Impacto na comunidade	Será considerado se o produto educacional aborda questões relevantes na comunidade, com impacto positivo na comunidade escolar, engajamento dos alunos com a escola e a comunidade e demonstração de que o pesquisa pode beneficiar diretamente nas aproximações entre as juventudes e a escola.
Potencial de publicação divulgação	Para ser validado, o produto precisa ter potencial de (re)engenharia, publicação e divulgação, para além oportunizados em conferências e revistas acadêmicas.

CONCLUSÕES

O produto educacional proposto, não apenas forneceré uma visão autêntica do ensino médio a partir da perspectiva dos alunos, mas também servirá como uma ferramenta valiosa para educadores, para a alunos que desejam compreender e enfrentar os desafios desse importante período da vida. Além disso, ele promoverá a expressão e a empatia, que são habilidades fundamentais a serem articuladas no processo de crescimento e desenvolvimento dos alunos no meio escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Diretoria de Avaliação, (DAV). **Documento de Área – Área 46 - Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf. Acesso em: 17 de set de 2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria do MEC nº 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2602017-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-pdf. Acesso em: 18 de set de 2021.

BRASIL. Fundação coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmCodico=184. Acesso em: 20 de set de 2021.

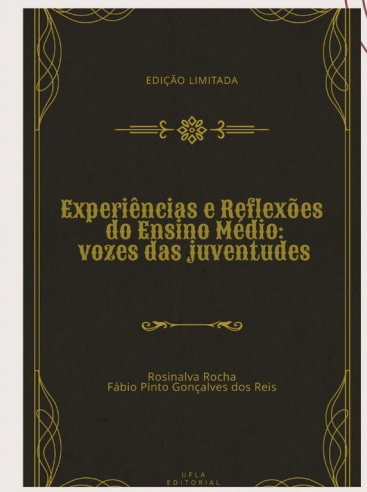
DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventudes e ensino médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

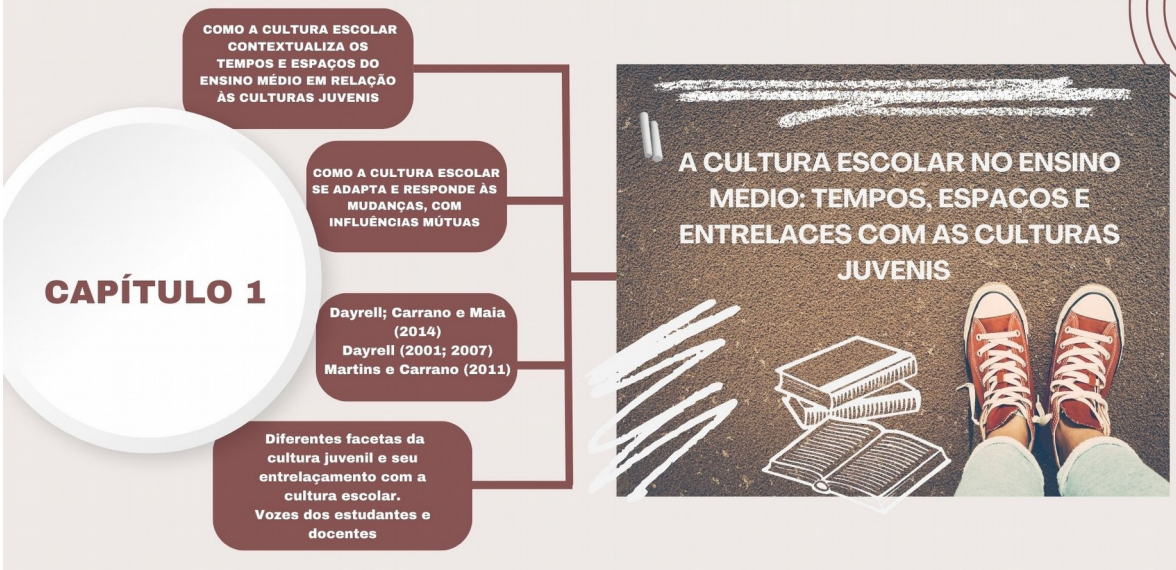
RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. Artic Dudmcia em Ciências, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite, uma carta. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventudes e ensino médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ACESSE AQUI:

Apresentações | Protótipo completo | Apresentação





REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad.: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CLEMENTINO, Josbertini Virginio. **As políticas de juventude na agenda pública brasileira: Desafios e perspectivas**. Editora Dialética, 2022.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: ____ (org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: https://classroom.google.com/c/NTk3MTYzMDYyNjUz/m/NTQzMjU4MjU2MTYx/details?pli=1. Acesso em: 22 de mar. de 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs. **Capitalismo e esquizofrenia** (Vol.3). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERRETTI, Celso João. **Reformulações do ensino médio**. Holos, v. 6, p. 71-91, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2008. p. 1-16.

LOPES, Roseli Esquerdo; DE OLIVEIRA BORBA, Patrícia Leme. **Terapia ocupacional, educação e juventudes: conhecendo práticas e reconhecendo saberes**. Edufscar, 2022.

LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. **Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos**. Revista de Ciências Sociais: RCS, v. 45, n. 1, p. 103-118, 2014. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2421/1874. Acesso em: 07 de out. de 2023.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: política, cultura e poder. Currículo sem fronteiras.** v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Os circuitos dos jovens urbanos. Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, 2005. Disponível em: https://classroom.google.com/c/NTk3MTYzMDYyNjUz/m/NTQzMjU4MjU2MTYx/details?pli=1. Acesso em: 22 de mar. de 2023.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar**. Educação. Santa Maria, p. 43-56, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v36n01/v36n01a04.pdf. Acesso em: 07 de out. de 2023.

MARTINS, Ronei Ximenes. Planejamento de pesquisa. In: **Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na educação** / Organizador: Ronei Ximenes Martins. Lavras, Ed. UFLA, 2022.

MORAES, Jhony Pereira; COSTA, Silas Dias Mendes; HELAL, Diogo Henrique. **Juventudes, patrimônio disposicional e aprendizagem situada: proposição de um modelo teórico para pesquisas**. Cadernos EBAPE. BR, 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira, 2004.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas**. Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas, v. 15, n. 1, 2007.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. **Juventudes brasileiras: Quem são?**. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 11, n. 31, p. 32-36, 2022.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Autores associados, 2021.

SALES, Celecina de Maria. **Juventude e corpo: sociabilidade, linguagem corporal, arte e protestos**. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52263/1/2015_eve_cmsales.pdf. Acesso em: 17 de abr. de 2023.

SOUZA, Rosa Fátima de. **A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920 -1960)**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, pp.72-90, Jan/Jun 2009.

Notas:

- As imagens sem referência, foram inseridas do próprio programa canva, utilizado para editar a apresentação, de licença gratuita, assim como o layout e design dos slides.
- A foto da folha com a mão foi capturada pela própria autora com prévia autorização e direito de imagem.
- A ilustração da capa do livro foi feita em um programa de designer livre com licença gratuita.

Link: https://www.canva.com/design/DAFzmqOXTFQ/kLLEAz9vuK06K0-Kpti3PA/edit?utm_content=DAFzmqOXTFQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

AGRADECIMENTOS

- **Aos componentes desta banca de qualificação: Prof. Eduardo Luiz Silva Dias e Dr. Kleber Tuxen Carneiro Azevedo;**
- **Aos meus familiares pelo constante apoio;**
- **Aos servidores da E.E. Profa. Deys Lopes Jardim que entendem a importância da minha ausência para que a educação seja beneficiada com novos olhares;**
- **Ao orientador Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis pela competência e compromisso com a orientação.**



APÊNDICE I – Parecer circunstanciado do Cep

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS CULTURAS JUVENIS E OS SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO EM UM MUNICÍPIO DO NORDESTE DE MINAS GERAIS.

Público da pesquisa:
35 alunos do Ensino Médio;
Professores regentes nas turmas que serão objeto de pesquisa;
Professores da disciplina Projeto de Vida;
01 Psicóloga que será convidada;
01 Coordenador do Centro de Referência Especializado de Assistência Social ¿ CREAS;
01 Coordenador do Centro de Referência de Assistência Social ¿ CRAS.

Pesquisador: ROSINALVA NERES ROCHA
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 78672324.0.0000.5148
Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.804.729

Apresentação do Projeto:
Resumo:
Com o objetivo principal de analisar os sentidos da escola a partir da relação entre instituição escolar e culturas juvenis, o presente projeto propõe um estudo sobre as representações, sentidos e significados da escola pública às juventudes. A temática expressa relevância científica, acadêmica e social, uma vez que, apesar dos avanços ocorridos ao longo dos tempos, autores como Dayrell (2001; 2007) descrevem a existência de instituições
que permanecem com abordagens cartesianas legitimadas por marcas históricas pautadas na homogeneização dos escolares, sem considerar as territorialidades, expressões corporais e ritos de passagem nas juventudes, princípios estes, susceptíveis de gerar conflitos ideológicos e propostas pouco significativas nestas instituições. O estudo terá como base primária a pesquisa teórica, seguida de imersão no campo empírico por meio de

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037
Bairro: PRP/COEP **CEP:** 37.200-900
UF: MG **Município:** LAVRAS
Telefone: (35)3829-5182 **E-mail:** coep.prp@ufla.br

APÊNDICE J – Slides da defesa da dissertação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AS CULTURAS JUVENIS E OS SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO EM UM MUNICÍPIO DO NORDESTE DE MINAS GERAIS

Rosinalva Neres Rocha,
Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
• Universidade Federal de Lavras (Ufla), Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Departamento de Educação,
rosinalva.rocha@estudante.ufla.br.

Dezembro de 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS) DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU)

ODS 4 - EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

ODS 5 - IGUALDADE DE GÊNERO

ODS 10 - REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

ODS 16 - JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES EFICAZES

CARÁTER EXTENSIONISTA - PARCERIA COM ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO, COM A REDE DE APOIO E COMUNIDADES LOCAIS, COM A PROMOÇÃO DO DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E SOCIEDADE.

IMPACTOS DIRETOS E INDIRETOS

PREÂMBULO

FOTOGRAFIA DE ASCENDÊNCIA



FONTE: ARQUIVO FOTOGRÁFICO DA PRÓPRIA AUTORA.

DOCÊNCIA EM RESISTÊNCIA: LINHA DE FRENTE EM ATO PELA DEMOCRACIA



FONTE: ARQUIVO DA PRÓPRIA AUTORA. FOTOGRAFIA PUBLICADA NO LIVR10 DE ITAOBIM (BRANDÃO; OLIVEIRA E SOUZA, 2018, P. 356).
1
HTTPS://DRIVE.GOOGLE.COM/FILE/D/1GAXH1O_FDUSOHDIYSJYZUCBFSO_AOKAR/VIEW?USP=SHARING.

CERTIFICADOS DE RECONHECIMENTO



FONTE: ARQUIVO DA ESCOLA

FIGURA 6 - PRIMEIRA TURMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO AMPLIA PARCERIA ENTRE UFLA E SEE-MG



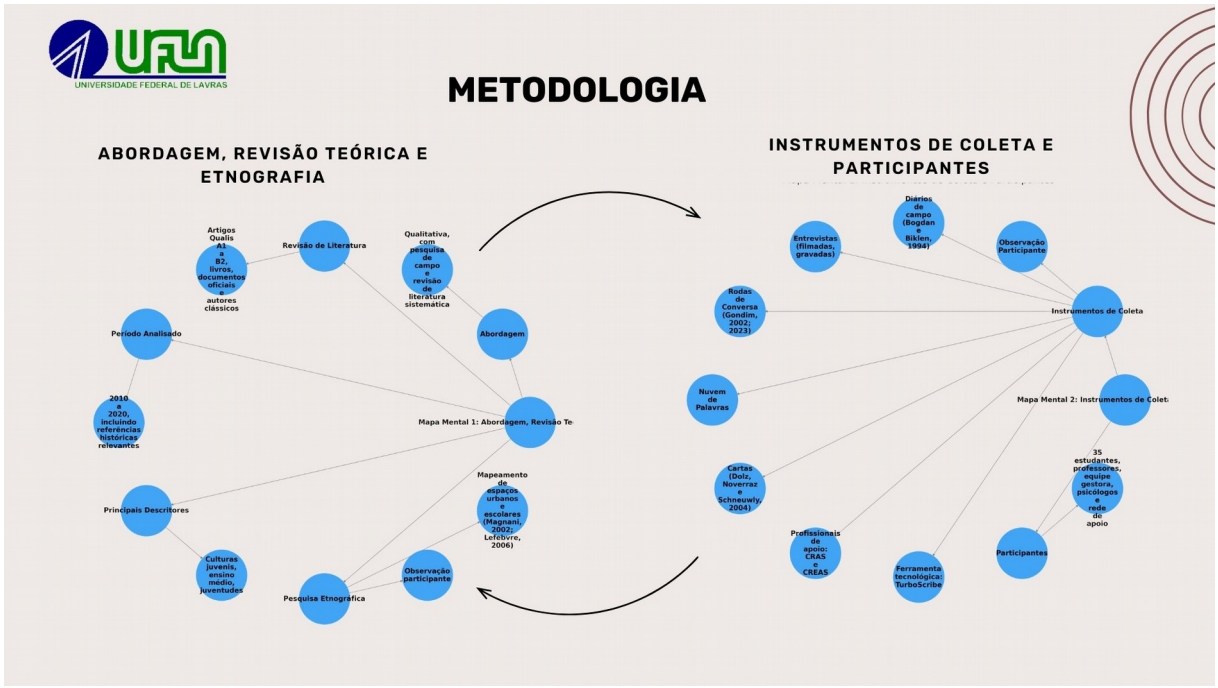
FONTE:
HTTPS://UFLA.BR/NOTICIAS/ENSINO/15862-PRIMEIRA-TURMA-DE-MESTRADO-PROFISSIONAL-EM-EDUCACAO-AMPLIA-PARCERIA-ENTRE-UFLA-E-SEE-MG. ACESSO EM: 05 DE JUN DE 2024.

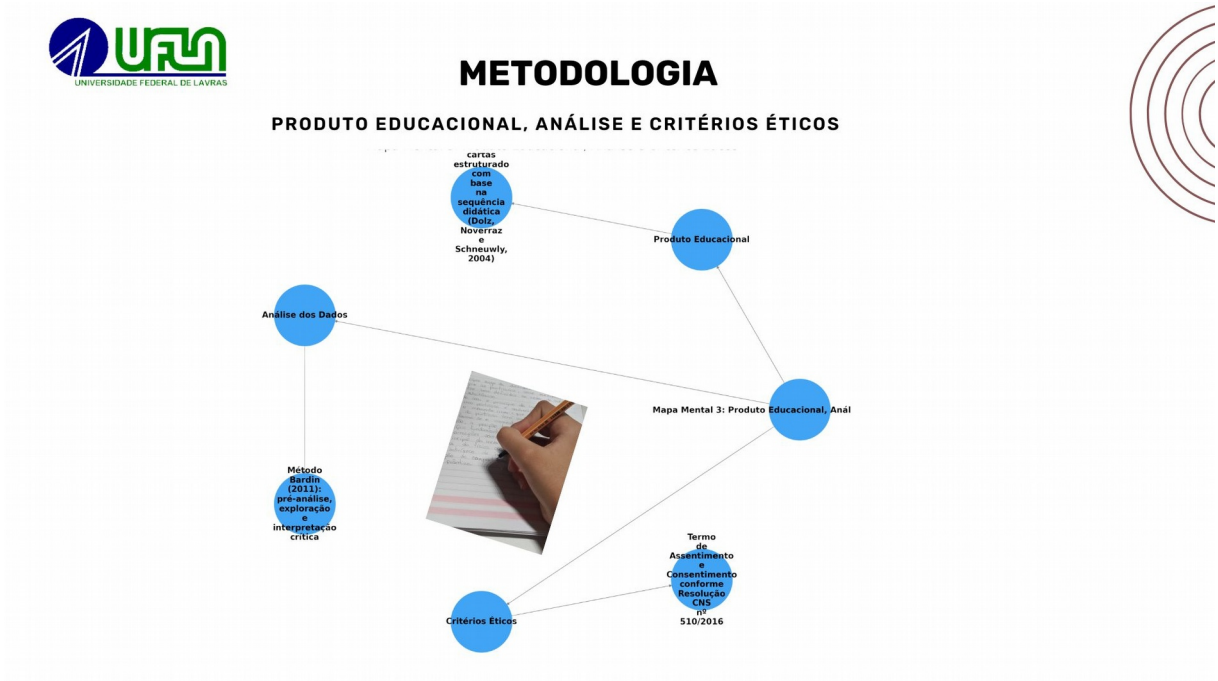
OBJETIVOS



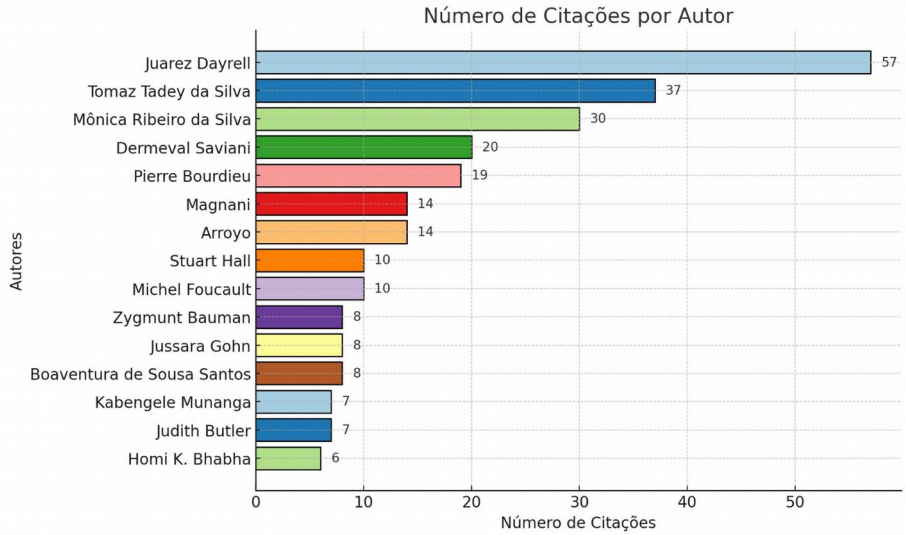
PERSCRUTAR OS SENTIDOS DA ESCOLA A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E AS CULTURAS JUVENIS

- INVESTIGAR COMO AS JUVENTUDES RESSIGNIFICAM ESPAÇOS URBANOS E ESCOLARES.
- ANALISAR AS TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS E TENSÕES ESTRUTURAIS DO ENSINO MÉDIO.
- EXAMINAR AS RELAÇÕES ENTRE CULTURA ESCOLAR E CULTURAS JUVENIS - NORMALIZAÇÃO, DISCIPLINAMENTO, DISCRIMINAÇÃO E RESISTÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES JUVENIS
- INVESTIGAR COMO OS JOVENS CONSTROEM IMAGENS REPRESENTATIVAS DA ESCOLA.
- DESENVOLVER UM PRODUTO EDUCACIONAL QUE REVELE AS DEMANDAS DAS JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS POR MEIO DE CARTAS ELABORADAS PELOS PARTICIPANTES - VOZES DOS SUJEITOS INVESTIGADOS

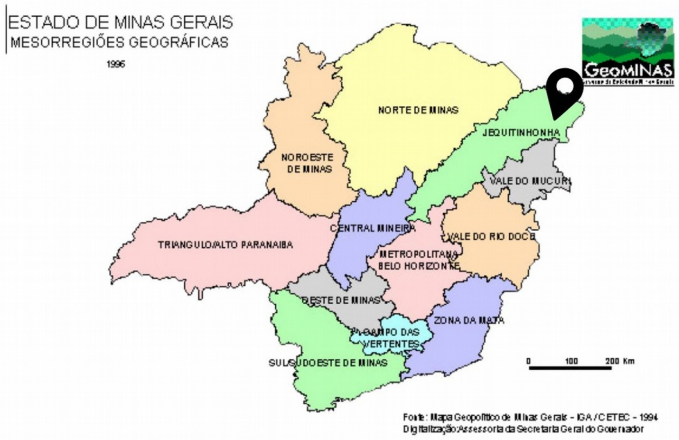

METODOLOGIA
ABORDAGEM, REVISÃO TEÓRICA E ETNOGRAFIA
INSTRUMENTOS DE COLETA E PARTICIPANTES
Artigos Qualis A1 a B2, livros, documentos oficiais e autores clássicos
Revisão de Literatura
Qualitativa, com pesquisa de campo e revisão de literatura sistemática
Abordagem
Período Analisado
2010 a 2020, incluindo referências históricas relevantes
Mapa Mental 1: Abordagem, Revisão Te
Principais Descritores
Culturas juvenis, ensino medio, juventudes
Pesquisa Etnografica
Observação participante
Mapeamento de espaços urbanos e escolares (Magnani, 2002; Lefebvre, 2006)
Diários de campo (Bogdan e Biklen, 1994)
Entrevistas (filmadas, gravadas)
Observação Participante
Rodas de Conversa (Gondim, 2002; 2023)
Instrumentos de Coleta
Nuvem de Palavras
Mapa Mental 2: Instrumentos de Colet
Cartas (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004)
35 estudantes, professores, equipe gestora, psicologos e rede de apoio
Profissionais de apoio: CRAS e CREAS
Participantes
Ferramenta tecnológica: TurboScribe


METODOLOGIA
PRODUTO EDUCACIONAL, ANÁLISE E CRITÉRIOS ÉTICOS
cartas estruturado com base na sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004)
Produto Educacional
Análise dos Dados
Mapa Mental 3: Produto Educacional, Anál
Método Bardin (2011): pré-análise, exploração e interpretação crítica
Termo de Assentimento e Consentimento conforme Resolução CNS nº 510/2016
Critérios Éticos

BASES TEÓRICAS MAIS REFERENDADAS



MESORREGIÕES GEOGRÁFICAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS



A DINÂMICA ORGANIZACIONAL LEGISLATIVA COMO FORÇA MOTRIZ ESTRUTURANTE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

BREVE DELINEAMENTO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO SÉCULO XX

NASCEM AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONA



NOVO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVA DE AUTONOMIA E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR OU DISTANCIAMENTO RELATIVO ÀS DEMANDAS DAS JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS?



FONTE: AGÊNCIA SENADO (2024, S.P.)

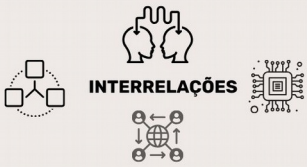


FONTE: AGÊNCIA SENADO (2024, S.P.)

CULTURA ESCOLAR NO NOVO ENSINO MÉDIO: TEMPOS, ESPAÇOS E ENTRELACES (OU NÃO) COM AS CULTURAS JUVENIS

- O TEMPO E O ESPAÇO COMO MARCAS HISTÓRICAS INSTITUCIONALIZADAS NA CULTURA ESCOLAR: O (NÃO) LUGAR DAS CULTURAS JUVENIS
- CULTURA ESCOLAR E JUVENTUDES: RESISTÊNCIA, DISCRIMINAÇÃO E INCLUSÃO
- PROCESSOS DE RESISTÊNCIA E A SOCIABILIDADE DAS JUVENTUDES NA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO
- IDENTIDADES E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DAS JUVENTUDES NO NOVO ENSINO MÉDIO: AS GINCANAS COMO POSSIBILIDADE





CULTURA ESCOLAR NO NOVO ENSINO MÉDIO: TEMPOS, ESPAÇOS E ENTRELACES (OU NÃO) COM AS CULTURAS JUVENIS

SILVA; SANTOS; SILVA (2023)

BOURDIEU (2021)

PACHECO (2019)

MORAN E BACICH (2018)

SAVIANI (2017)

BUTLER (2015)

EXISTEM TENTATIVAS E EXCELENTES PROJETOS, MAS NA MAIORIA DAS VEZES, FICAMOS SENTADOS OUVINDO PALESTRAS E VENDO APRESENTAÇÕES, SEM MUITO ENVOLVIMENTO. NÃO SINTO QUE TEMOS TEMPO E NEM ESPAÇO PARA MOSTRAR AS NOSSAS CULTURAS (ALUNO M, 2024).

A CULTURA ESCOLAR PRIORIZA OS CONTEÚDOS E NÃO NOS ENXERGA COMO PARTE DESTA CULTURA, ENQUANTO NÓS, SOMOS OBRIGADOS A ESTUDAR, POIS A LEI EXIGE NÉ? ENTÃO EU DEIXO A MINHA DANÇA E O MEU BATUQUE PARA FAZER NA ASCAI E PARA POSTAR NAS REDES SOCIAIS, POIS AQUI TENHO VERGONHA, NÃO SINTO QUE TENHO ESPAÇO PARA ISSO (ALUNO L, 2024).

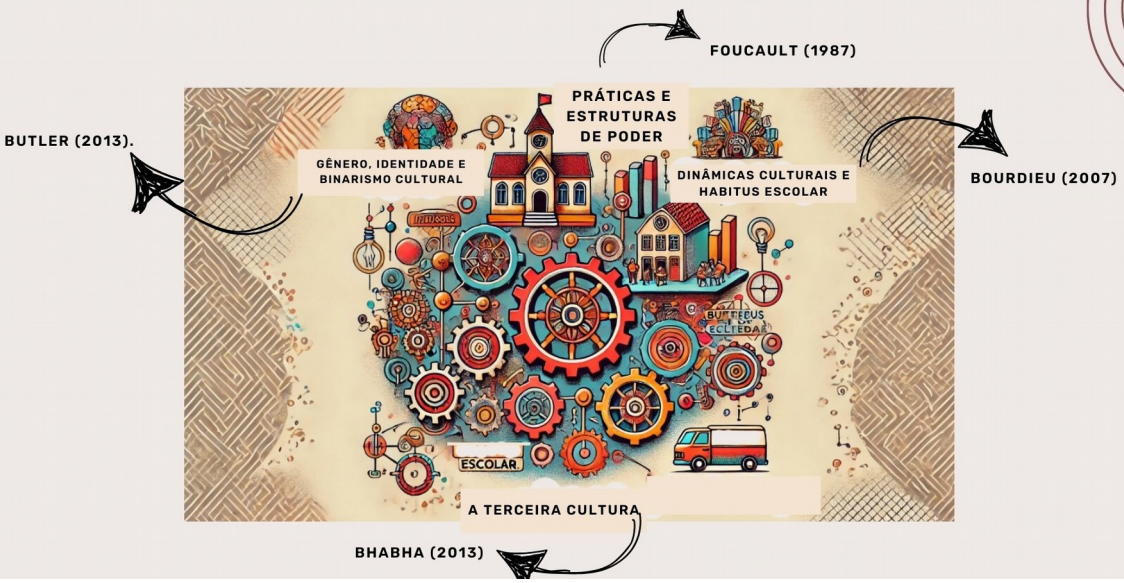
EU ACREDITO QUE ESSA GERAÇÃO Z ESTÁ IMPLICANDO SENTIDOS QUE NÃO PERTENCEM À ESCOLA. TUDO BEM QUE NA ESCOLA É NECESSÁRIA ESSA CONEXÃO COM OS ESTUDANTES, RESPEITAR AS DIFERENTES CULTURAS E TUDO MAIS. ISSO É UMA OBRIGAÇÃO DA ESCOLA. MAS EU ACHO QUE ESTÁ VINDO COM ESSA NOSSA GERAÇÃO Z, ESSA EXIGÊNCIA E ESSA MUDANÇA NO SENTIDO DO QUE É A ESCOLA. A ESCOLA, ACIMA DE TUDO, É UM LUGAR PARA ADQUIRIR CONHECIMENTO E ESTUDAR [...] (ALUNO M, 2024).

CASO DO ALUNO TRANS (ALUNA X, 2024).

IDENTIDADES E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DAS JUVENTUDES NO NOVO ENSINO MÉDIO: AS GINCANAS COMO POSSIBILIDADE



RESISTÊNCIAS E NEGOCIAÇÕES



IDENTIDADES E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DAS JUVENTUDES NO NOVO ENSINO MÉDIO: AS GINCANAS COMO POSSIBILIDADE

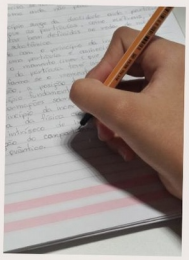


Espaços de convivências demarcadas pelas expressões das juventudes.

Em uma sociedade marcada pela globalização e pela interação constante entre culturas, as identidades não são estáticas, mas construídas e reconstruídas em contextos de tempo e espaço (Hall, 2011)



IMAGENS REPRESENTATIVAS DA ESCOLA: COM QUE TIPO DE ESCOLA AS JUVENTUDES DESEJAM DIALOGAR?



HOJE ESCREVO COM O CORAÇÃO PESADO E CHEIO DE MEDO, MAS TAMBÉM COM A ESPERANÇA DE QUE ESTAS PALAVRAS CHEGUEM A QUEM POSSA ME OUVIR DE VERDADE. NÃO É FÁCIL CONFESSAR O QUE TENHO ENFRENTADO, MAS SINTO QUE GUARDAR ISSO PARA MIM JÁ NÃO É UMA OPÇÃO. HÁ MOMENTOS EM QUE O PESO DE TUDO PARECE INSUPORTÁVEL, E, QUANDO NINGUÉM ESTÁ OLHANDO, ENCONTRO UM REFÚGIO QUE NÃO DEVERIA SER: O BANHEIRO DA ESCOLA. LÁ, NO SILÊNCIO E NA SOLIDÃO, ME PERCO EM PENSAMENTOS E, ÀS VEZES, RECORRO À DOR PARA TENTAR ALIVIAR O QUE SINTO POR DENTRO (ALUNA L, 2024).

QUERIDA ESCOLA, HOJE, ESCREVO COM O CORAÇÃO CHEIO DE INQUIETAÇÃO E ESPERANÇA. COMO ALUNA DO ENSINO MÉDIO, TENHO VIVENCIADO A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE APRENDIZADO E CONVIVÊNCIA, MAS TAMBÉM COMO UM LUGAR ONDE NEM SEMPRE TODOS SE SENTEM ACOLHIDOS E RESPEITADOS EM SUA ESSÊNCIA. MUITOS DE NÓS PERTENCEMOS A DIFERENTES GRUPOS ÉTNICOS, SOCIAIS E CULTURAIS, E, NO ENTANTO, PARECE QUE ESSAS DIFERENÇAS NEM SEMPRE SÃO CELEBRADAS. RECENTEMENTE, OBSERVEI AMIGOS MEUS, ALGUNS IDENTIFICADOS COMO LGBTQIA+, QUE ENFRENTARAM DESAFIOS EM SEREM ACEITOS PELOS COLEGAS E PELA PRÓPRIA ESTRUTURA ESCOLAR (ALUNA S, 2024).

PROTOTIPAGEM DO PRODUTO EDUCACIONAL



PRODUTO EDUCACIONAL: LIVRO COM EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES DO ENSINO MÉDIO

Rosinalva Neres Rocha[1], Fábio Pinto Gonçalves dos Reis[2]

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/FAELCH/UFLA), rosinalva.rocha@estudante.ufla.br
[2] Professor da Universidade Federal de Lavras, Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Departamento de Educação (PPGE/FAELCH/UFLA), fabores@ufla.br

INTRODUÇÃO

A escolha pelo desenvolvimento de um livro consultado de cartas das juventudes, acrescidas de apontamentos de profissionais da área da educação e da rede básica de ensino, tem como estudo do livro de Escrotti, Carrano e Maia (2014), em que Teixeira (2014) faz alusão à carta como um convite, com o desejo de ir a campo e descobrir com as juventudes, o potencial que as cartas ainda carregam, como um convite a participarem do processo, a palavra que as cartas ainda carregam, como um convite a participarem do processo, a possibilidade que as cartas ainda carregam, como um convite a participarem do processo, a oportunidade de sugerir, promover críticas na tentativa de transformar a escola em uma magia que resistiu ao tempo.

Esta analogia despertou em mim a curiosidade e o desejo de ir a campo e descobrir com as juventudes, o potencial que as cartas ainda carregam, como um convite a participarem do processo, a possibilidade que as cartas ainda carregam, como um convite a participarem do processo, a oportunidade de sugerir, promover críticas na tentativa de transformar a escola em uma magia que resistiu ao tempo. Esta analogia despertou em mim a curiosidade e o desejo de ir a campo e descobrir com as juventudes, o potencial que as cartas ainda carregam, como um convite a participarem do processo, a possibilidade que as cartas ainda carregam, como um convite a participarem do processo, a oportunidade de sugerir, promover críticas na tentativa de transformar a escola em uma magia que resistiu ao tempo. Esta analogia despertou em mim a curiosidade e o desejo de ir a campo e descobrir com as juventudes, o potencial que as cartas ainda carregam, como um convite a participarem do processo, a possibilidade que as cartas ainda carregam, como um convite a participarem do processo, a oportunidade de sugerir, promover críticas ou levantar tendências frequências e dominantes que dificultam as vivências e permanências no contexto escolar.

OBJETIVOS

Objetivo principal:

Desenvolver um Produto educacional construído a partir de cartas escritas por 35 alunos do Ensino Médio, um "Livro de Experiências e Reflexões do Ensino Médio" como estratégia de orientação docente no processo educativo.

Objetivos específicos:

- Fornecer uma visão autêntica do ensino médio a partir das perspectivas dos alunos;
- Servir como uma ferramenta valiosa para educadores, pais e educandos no enfrentamento dos desafios desta importante período do ciclo;
- Promover a valorização da expressão e o exercício da empatia através do livro compilado de cartas, que são habilidades fundamentais ao desenvolvimento das juventudes.

METODOLOGIA

Esquema mental das fases do desenvolvimento do produto educacional

Fonte: Joanalva Neres Rocha. Mapa de esquema mental. Disponível em: https://www.canva.com/design/DAFvNdZ6QCQ/EPKVFMnUZQ0ZUUMRQgwr.

Pesquisa qualitativa e crítérios de validação com base em Rizzatti et al. (2020), Portaria MEC nº 389/2017, Portaria Capes nº 60/2019 e Documento da área 46 (2019).

Pesquisa de campo com 35 alunos regularmente matriculados no ensino médio de uma escola pública estadual do Noroeste de Minas, professores regentes nas turmas da pesquisa, 01 especialista em educação básica, 01 coordenadora do ensino médio em tempo integral, 01 diretora e profissionais da rede de apoio conforme descrito no protótipo.

RESULTADOS

Resultados esperados	Critérios de avaliação
Participação dos envolvidos (rede e roteirização).	Avaliação diagnóstica e contínua do retorno em relação ao trabalho desenvolvido, desde a mobilização, rodas de conversa, feedbacks, aos registros nas cartas.
Aplicabilidade do produto	Análise da aplicabilidade do produto no processo educativo de alunos do ensino médio, com olhos do orientador e professores envolvidos.
Inovação e originalidade	Consideração de vulnerabilidade do produto em contribuir com inovações na educação e de contar informações originais.
Direcionamento pedagógico	Ajudar os professores no direcionamento das aulas, bem como as atividades de intervenção, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem no ensino médio, com a ruptura da compreensão dos docentes em relação à relevância da contextualização da prática pedagógica.
Impacto na comunidade	Será considerado se o produto educacional aborda questões locais ou regionais relevantes, promovendo a educação local, com o fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade e demonstração de que a pesquisa pode beneficiar diretamente nas apropriações entre as juventudes e a escola.
Potencial de publicação e divulgação	Será considerado se o produto possui potencial de publicação e divulgação e a discussão, para abrir oportunidades em conferências e revistas acadêmicas.

CONCLUSÕES

O produto educacional proposto, não apenas fomentará uma visão autêntica do ensino médio a partir da perspectiva dos alunos, mas também servirá como uma ferramenta valiosa para educadores, pais e alunos que desejam compreender e enfrentar os desafios desse importante período de vida. Além disso, ele promoverá a expressão e o empatia, que são habilidades fundamentais a serem articuladas no processo de crescimento e desenvolvimento dos alunos no mais escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Diretoria de Avaliação, (DAV). **Documento de Área – Área 46 - Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/DOCENSINO.pdf. Acesso em: 17 de set de 2023.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria do MEC nº 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre a avaliação e classificação profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24032017-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-pdf. Acesso em: 18 de set de 2023.

BRASIL. Fundação coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: https://www.capes.gov.br/atos-administrativos-detalhar?idAtoAdministrativo=864. Acesso em: 20 de set de 2023.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventudes e ensino médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

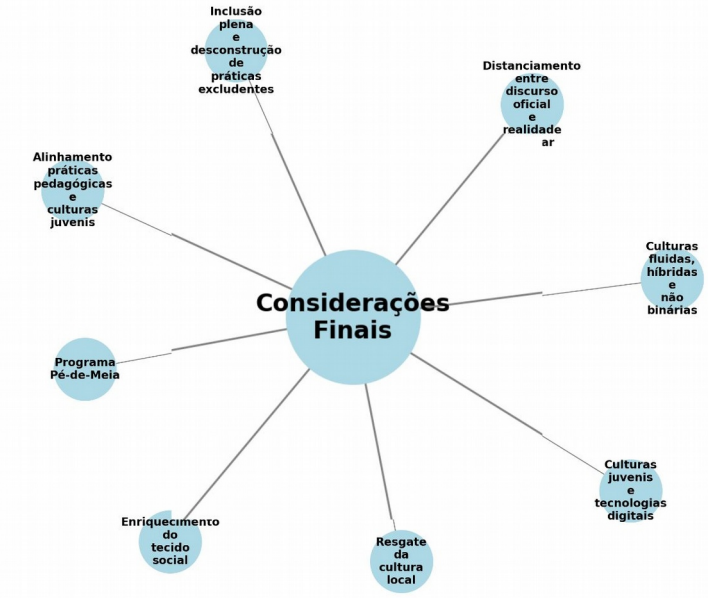
RIZZATTI, Ivanise Maria et al. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. Actio: Docência em Ciências, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite, uma carta. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventudes e ensino médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ACESSE AQUI:

Agradecimentos | Produtos vinculados | Apresentação





REFERÊNCIAS

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). Juventudes e ensino médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). Juventudes e ensino médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996. Disponível em: https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-espa%C3%A7osocio-cultural.pdf. Acesso em: 05 de nov. de 2023.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. 2. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DAYRELL, Juarez. A escola" faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, v. 28, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=html. Acesso em: Acesso em: 01 dez. 2023.

DAYRELL, Juarez. A música entra em cena: o funk e o hip hop na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf. Acesso em 15 de dez de 2023. .

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e diversidade cultural. São Paulo: Cortez, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e epistemologia. São Paulo: Autêntica, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SILVA, Tomaz Tadeu da. Diversidade cultural no espaço escolar. Educação em Perspectiva, Belo Horizonte, v. 41, n. 3, p. 123-139, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação e juventudes. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação e multiculturalismo: reflexões críticas. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Políticas públicas e educação no Brasil contemporâneo. São Paulo: Cortez, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Loyola, 2005.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Os circuitos dos jovens urbanos. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, 2005. Disponível em: https://classroom.google.com/c/NTk3MTYzMDYyNjUz/m/NTQzMjU4MjU2MTYx/details? pli=1. Acesso em: 22 de mar. de 2023.
HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Cultura e representação. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado e outros. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. O nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (19781979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
BAUMAN, Zygmunt. A riqueza de poucos beneficia todos? Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. Vidas desperdiçadas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzales. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzales. Educação, tempos e espaços. São Paulo: Cortez, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzales. Educandos e educadores: seus direitos e a justiça social. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzales. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzales. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzales. Repensar o Ensino Médio: Por quê?. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). Juventudes e ensino médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Cultura e representação. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado e outros. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. O nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (19781979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. FRANÇA, Vanessa. Políticas públicas e educação inclusiva. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 41, n. 3, p. 243-260, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. A riqueza de poucos beneficia todos? Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. Vidas desperdiçadas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
GOHN, Maria da Glória. Educação Não-Formal e Cultura Política: Impactos sobre o Associativismo do Terceiro Setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v14n50/v14n50a03.pdf. Acesso em: 14 set 2024.

GOHN, Maria da Glória. Sociedade Civil no Brasil: movimentos sociais e ONGs. Revista Meta: Avaliação, v. 5, n. 14, p. 238-253, 2013. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/145/pdf. Acesso em: 15 set 2024.

GOHN, Maria da Glória. Teorias sobre a participação social: desafios para a compreensão das desigualdades sociais. Caderno CrH, v. 32, n. 85, p. 63-81, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/Lc4THRCyDjMdgWmHHJhpdzb/?lang=pt. Acesso em: 20 jul 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente. São Paulo: Cortez, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Educação, diversidade e inclusão. São Paulo: Autêntica, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira, 2004.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BHABHA, Homi K. Nação e narração. São Paulo: Edusp, 2013.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

Notas:

- As imagens sem referência, foram inseridas do próprio programa canva, utilizado para editar a apresentação, de licença gratuita, assim como o layout e design dos slides.
- A foto da folha com a mão, foi capturada pela própria autora com prévia autorização e direito de imagem.
- A ilustração da capa do livro foi feita em um programa de designer livre com licença gratuita.

Link: https://www.canva.com/design/DAFzmq0XTFQ/kLLEAz9vuK06K0-Kpti3PA/edit?utm_content=DAFzmq0XTFQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

ACESSE AQUI A VERSÃO FINAL COMPLETA


MESTRADO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS


MESTRADO EM EDUCAÇÃO





Acesso aqui o vídeo completo dos agradecimentos:

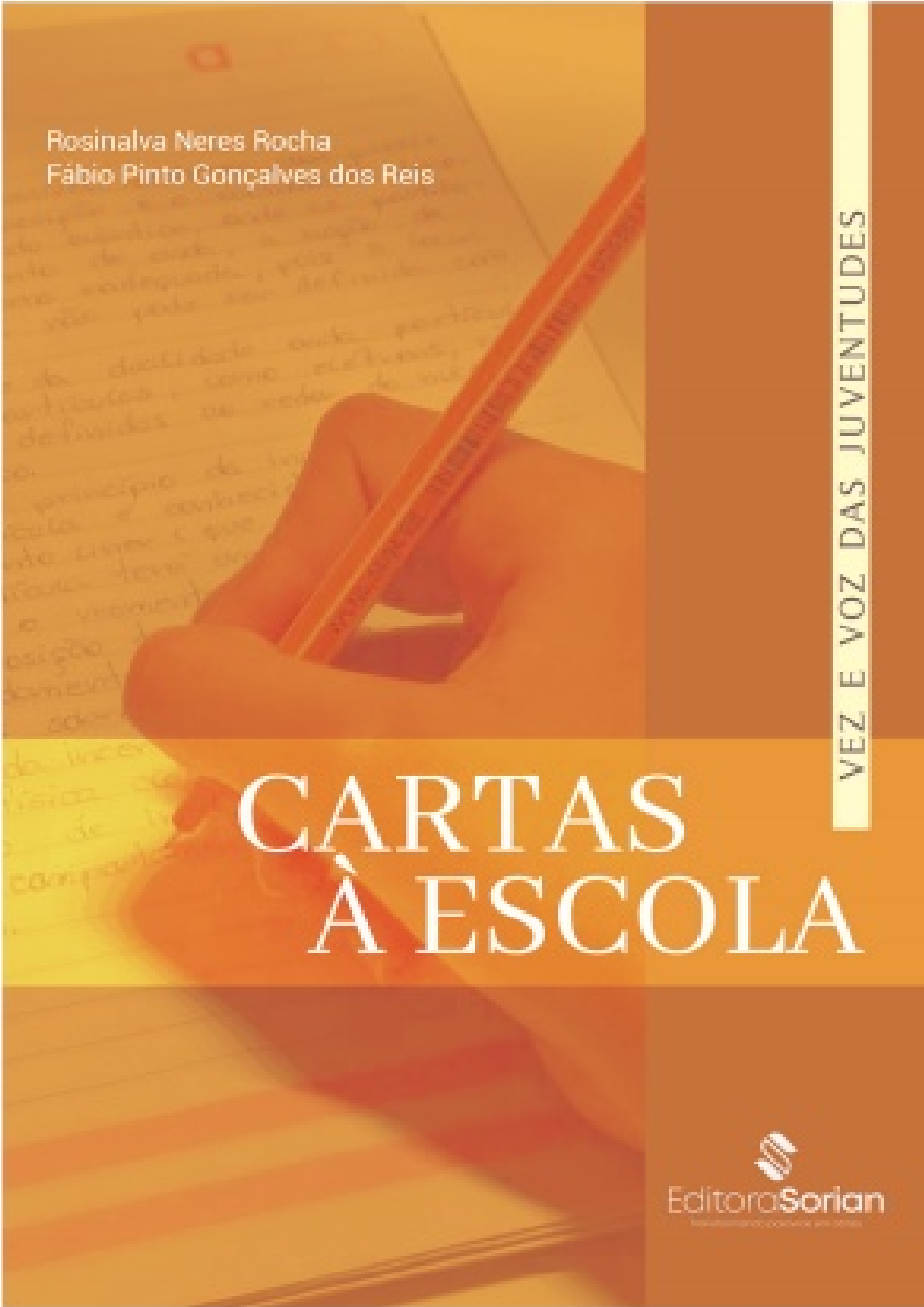
APÊNDICE K – Produto educacional (livro) Cartas à escola: vez e voz das juventudes[14]

14 Manuscrito aprovado pelo orientador, revisado entre pares, e encaminhado para editoração e publicação. Previsão de publicação em 27 de março de 2025.

Rosinalva Neres Rocha
Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

VEZ E VOZ DAS JUVENTUDES

CARTAS À ESCOLA



EditoraSorian

Rosinalva Neres Rocha
Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

CARTAS À ESCOLA: vez e voz das juventudes

Editora
2025

DADOS EDITORIAIS

Ficha catalográfica
Informações técnicas sobre o livro, incluídas por bibliotecários ou editoras.

EPÍGRAFE

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1. ENTRE O SILÊNCIO E O ECO: JUVENTUDES EM MOVIMENTO

1.1 Contextualização do espaço sociocultural da cidade: o lugar de quem narra a história nas relações entre a escola e a comunidade em uma cidade do Nordeste de Minas Gerais

CAPÍTULO 2. ESPAÇOS QUE FALAM: AS JUVENTUDES E A RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA

2.1. Apropriações do espaço escolar: entre o ideal e o real na amplitude da pluralidade das experiências juvenis

2.2 Cultura escolar e juventudes: interseções, divergências e discriminação nas vozes das juventudes

CAPÍTULO 3. FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E PLURALIDADE IDENTITÁRIA: UM CONVITE AO DIÁLOGO COM AS JUVENTUDES

CAPÍTULO 4. JUVENTUDES E PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PLURALIDADE NO ensino médio: NARRATIVAS EM FOCO

CAPÍTULO 5: CULTURA ESCOLAR E CULTURAS JUVENIS: REDES SOCIAIS, TEMPO INTEGRAL E FATORES EMOCIONAIS QUE EMERGEM DAS INTERAÇÕES E VIVÊNCIAS COTIDIANAS

5.1. Imagens representativas da escola: com que tipo de escola as juventudes desejam dialogar?

CAPÍTULO 6. VOZES DAS JUVENTUDES: NARRATIVAS JUVENIS NA IDEALIZAÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR PERMEADA PELA FLUIDEZ DO HIBRIDISMO CULTURAL

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Prefácio

Cartas que ecoam: vozes juvenis e a escola em movimento

Rubens Antonio Gurgel Vieira

Estudar as juventudes na contemporaneidade é uma tarefa essencial e urgente. Vivemos em tempos de transformações sociais, tecnológicas e culturais aceleradas, e as experiências juvenis refletem e ressignificam essas dinâmicas de maneira singular. No entanto, é preciso destacar que não falamos de uma juventude, mas de juventudes: plurais, heterogêneas, atravessadas por contextos diversos e marcadas por diferenças de classe, gênero, raça, território e experiências educacionais. Essa pluralidade impõe um desafio constante para a pesquisa acadêmica, que precisa capturar retratos contextuais e situados, possibilitando um debate mais amplo sobre os direitos, as necessidades e os protagonismos juvenis.

O livro que ora se apresenta responde a essa necessidade com grande sensibilidade e rigor acadêmico. "Cartas à Escola: vez e voz das juventudes" se destaca ao dar centralidade às narrativas juvenis e ao colocar em diálogo experiências, expectativas e dissidências que atravessam a relação dos jovens com a escola. A escolha metodológica de reunir cartas escritas pelos estudantes é, por si só, uma aposta potente, pois permite que suas vozes sejam registradas e reconhecidas em sua singularidade. Nesse sentido, este livro se insere em uma tradição de pesquisas que valorizam as epistemologias do cotidiano, ampliando o campo das discussões sobre educação e juventudes no Brasil.

As cartas sempre foram um instrumento poderoso para a comunicação e a educação libertadora, como bem nos ensinou Paulo Freire. Seu livro "Cartas a Guimarães Rosa", assim como outras obras epistolares, demonstram como a escrita em forma de carta possibilita o diálogo, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento. A escolha deste gênero para dar voz às juventudes é, portanto, também um ato político e pedagógico, alinhado às ideias freireanas de que a educação deve ser um processo de escuta e partilha.

A obra contribui significativamente para o campo dos estudos sobre juventudes ao destacar conceitos essenciais: em primeiro lugar, ressalta o protagonismo juvenil, discutindo como a juventude pode atuar de maneira ativa e transformadora no meio social e educacional. Também reforça a pluralidade das juventudes, demonstrando que essa categoria não é homogênea, mas sim atravessada por fatores como gênero, classe, raça e contexto urbano ou

rural, entre muitos outros marcadores sociais. Além disso, a escolha das narrativas epistolares como metodologia é um aspecto corajoso, permitindo que os jovens se expressem de maneira autônoma e ressignifiquem suas trajetórias escolares. Outro ponto de destaque é a discussão sobre a escola como espaço de disputa, em que as juventudes desafiam currículos e práticas normativas, tensionando os limites entre normatização e resistência. Por fim, a obra explora a relação entre juventudes e espaços urbanos, mostrando como jovens ressignificam ambientes sociais em suas práticas cotidianas.

Tive a honra de acompanhar esse trabalho desde sua origem, ao integrar a banca da pesquisa que deu forma a esta publicação. Naquele momento, já era evidente o compromisso da pesquisadora com uma abordagem que não apenas analisasse as juventudes, mas que também possibilitasse um espaço de escuta ativa e significativa. Agora, ao ser convidado a prefaciar a obra, reforço minha admiração pela autora, que se afirma, nesta publicação, como uma pesquisadora sensível, uma professora dedicada, uma gestora comprometida e, agora, uma escritora que compartilha com o mundo um trabalho de grande relevância acadêmica e social.

Que este livro inspire novas pesquisas, fomente debates e, sobretudo, contribua para que possamos construir um olhar mais atento e respeitoso para com as juventudes. As cartas aqui reunidas são testemunhos vivos da necessidade de um sistema educacional que acolha, valorize e dialogue com os jovens, reconhecendo suas histórias, seus desafios e seus sonhos. O convite é claro: ler, refletir e, quem sabe, também responder a essas cartas com a transformação necessária na educação e na sociedade.

Lavras, 19 de março de 2025.

Agradecimentos

Às juventudes, que são a essência e o pulsar deste livro, dedico não apenas estas palavras, mas todo o sentido deste trabalho. Suas histórias, realidades e sonhos, muitas vezes silenciados e subestimados, são as forças que impulsionam a nossa luta em prol da educação e que nos fazem acreditar em uma escola que acolha, respeite e celebre a diversidade em todas as suas formas.

A todas as pessoas que forem capazes de encontrar nas páginas desta obra um reflexo de suas vivências, angústias e esperanças, minha mais profunda gratidão. Este livro é para vocês que, em suas jornadas, buscam construir espaços de pertencimento, igualdade e respeito. Que ele seja um abrigo para inquietações e um farol para aqueles que acreditam em uma educação plural, colaborativa, inclusiva e capaz de transformar vidas.

À escola, enquanto instituição e ideia, dirijo meu compromisso de repensar e ressignificar sua função, transformando-a em um espaço de possibilidades reais, um terreno fértil para sonhos e experiências de todos que ali passam. Que esta obra inspire reflexões, diálogos e ações em prol de uma educação que não apenas forme, mas também que acolha, ouça e transforme.

E, finalmente, àqueles que, de alguma forma, cruzarem os caminhos destas páginas, desejo que encontrem inspiração, humanidade e esperança, lembrando que a diversidade é o que nos faz inteiros e que a educação acolhedora e voltada para a pluralidade é um direito de todos.

> […] se desejamos contribuir para a formação humana das parcelas das juventudes que se encontram no ensino médio, faz-se necessário levar em conta a REALIDADE onde esse grupo está inserido. Como viemos reiterando, uma das formas é buscar conhecer a parcela dos jovens que frequentam nossas escolas, buscando os dados específicos que podem ampliar o nosso conhecimento e a compreensão da realidade (Dayrell; Carrano, 2014, p 114/115).

INTRODUÇÃO

As juventudes contemporâneas, atravessadas por uma multiplicidade de experiências, desafios e contextos sociais, culturais e econômicos, encontram na expressão narrativa um potente espaço de representação e reflexão. O presente livro, intitulado “Cartas à escola: vez e voz das juventudes”, emerge como uma tentativa de amplificar essas vozes, ao oferecer um palco para que jovens de diferentes origens e perspectivas compartilhem suas experiências, anseios, dissidências e sonhos. Este projeto se insere em um contexto histórico marcado por transformações rápidas e profundas, em que as demandas das juventudes se mostram frequentemente sub-representadas nas agendas públicas e acadêmicas, uma discussão que evidencia como o microcosmo dialoga com o macrocosmo.

A escrita de um livro compilado de cartas das juventudes e com apontamentos de profissionais da área da educação veio a partir do estudo do livro de Dayrell, Carrano e Maia (2014), em que Teixeira (2014) faz alusão à carta como um convite, e destaca:

> Mesmo nesses nossos tempos de mensagens internautas, que acabam sendo um pouco dos antigos bilhetes, dos telegramas e mesmo das cartas do passado, mesmo agora, quando outras formas de comunicação vão preponderando, cartas têm uma magia ou aura, penso até quando trazem notícias ruins, não sei bem. Penso que muitas vezes elas saem da nossa alma, falando do pensamento ao coração (Teixeira, 2014, p. 11).

A profundidade das descrições de Teixeira (2014) sobre os atravessamentos das cartas pelo tempo e pela magia que elas ainda carregam, mesmo em períodos marcados pelo crescente uso da tecnologia comunicacional, despertou a curiosidade e o desejo de ir a campo para descobrir, junto às juventudes, a potência que as cartas ainda possuem. Elas se apresentam como um convite à participação em um gênero textual que lhes dará voz, além de proporcionar a oportunidade de sugerir, promover críticas ou denunciar tendências hegemônicas e dominantes que dificultam as vivências e permanências no contexto escolar.

Este livro cultivou a expectativa de que as palavras pudessem ir mais longe, expressão de Bartolomeu (1986), utilizada por Teixeira (2014) para reforçar a dinâmica presente na constituição de uma carta. Que a prática dessa escrita se transforme em um potencial de reflexão sobre a escola, a sala de aula, os espaços escolares e as juventudes, e que possa incluir, ainda, a docência como uma ação que, mesmo tensa, pode ser intensa em meio aos desafios enfrentados no campo educativo.

As cartas compiladas em um livro são, assim, caminhos de aprendizagens, marcas impressas em convites que se convertem em desabafos, questionamentos, trocas e análises.

Implicações que, mesmo ao remeter às indignações, inquietações e anseios, transformam-se em impetuosos meios de desconstruir práticas excludentes e de atentar-se às formas como as juventudes vivenciam o meio escolar.

Os resultados incidiram no reconhecimento de que as narrativas dos alunos possuem potencial para contribuir com uma compreensão mais ampla das relações entre as culturas juvenis e a cultura escolar contemporânea, oferecendo insights relevantes para educadores, formuladores de políticas e profissionais envolvidos na promoção de um ambiente escolar inclusivo e adaptado às necessidades e aspirações das juventudes.

A escolha do formato epistolar como eixo estruturante do livro não é fortuita. As cartas carregam uma simbologia emocional singular ao estabelecerem uma comunicação direta e íntima entre remetente e destinatário. Neste caso, o interlocutor pode ser tanto uma figura concreta – um amigo, um familiar, a escola, uma comunidade – quanto um conceito abstrato, como o futuro, a sociedade ou o próprio eu. O gênero permite, assim, uma articulação entre o singular e o coletivo, entre o íntimo e o político, a partir das narrativas juvenis enquanto atos de subversão, afirmação e crítica.

São tríplices os objetivos deste livro. Inicialmente, é proposto um espaço de escuta ativa e inclusiva para as juventudes, com a promoção do protagonismo juvenil[15] como instrumento de transformação social. Em segundo lugar, almeja-se contribuir para o campo acadêmico e educacional ao proporcionar um corpus textual rico em perspectivas contemporâneas, que podem subsidiar estudos e intervenções nas áreas de educação, cultura, sociologia e comunicação. Por fim, objetiva-se sensibilizar um público mais amplo para as complexidades e potências das experiências juvenis, com a desmistificação de estereótipos e promoção de uma compreensão mais pluralista da educação.

Em períodos históricos marcados por crises globais, como as ambientais, econômicas e sociais, as juventudes passaram a ocupar uma posição paradoxal: enquanto são vistos como agentes de inovação e mudança, também enfrentam exclusão e marginalização. Além disso, a produção acadêmica e literária que aborda as experiências juvenis tende a se concentrar em aspectos problematizadores – como violência, drogadição, fracasso escolar e projetos específicos em temáticas sociais –, e acabam por relegar, em segundo plano, suas formas de

15 Sem adentrar na origem etimológica da palavra, a ideia de protagonismo juvenil surgiu com a crescente valorização da participação ativa dos e das jovens na sociedade, especialmente no contexto de movimentos sociais e educacionais, enquanto o conceito é distinguido na Base Nacional Comum Curricular – BNCC como referência à capacidade de os jovens assumirem responsabilidades e liderarem em ações voltadas para a transformação de seus contextos sociais, culturais e educacionais (BRASIL, 2018).

expressão criativa, suas dissidências cotidianas, suas pluralidades e potencialidades. Assim, a justificativa para a produção deste livro está na urgência de dar visibilidade às juventudes em espaços onde as suas vozes são frequentemente silenciadas ou ignoradas.

A construção desta obra fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, pautada na escuta sensível e no diálogo aberto com as juventudes inseridas no contexto do Novo Ensino Médio. As experiências e reflexões apresentadas emergem de relatos coletados ao longo de encontros e conversas, nos quais as vozes juvenis foram protagonistas na expressão de suas vivências, percepções, desafios, subversões, angústias e interações. Esse percurso metodológico, inspirado em uma perspectiva interpretativa, busca não apenas registrar falas, mas compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias escolares, com destaque para as múltiplas formas de significar e ressignificar o ambiente educativo.

A abordagem etnográfica com fulcro nas bases teóricas de Clifford e Marcus (2016) e Muller; Clifford e Marcus (2019) se fez necessária a investigação das dinâmicas que se entrelaçam entre a sociedade, a cultura, os espaços e na captura intersubjetiva por significados que os indivíduos atribuem às suas ações e interações. Os dados coletados com suas subjetividades, generalizações, correlação entre o micro e o macro se configuraram em uma poderosa metodologia no estudo das juventudes em contextos urbanos aos arredores da escola.

Ademais, a escolha das narrativas epistolares reflete a busca por uma metodologia que respeite a autonomia e a subjetividade dessas juventudes, tanto no contexto escolar quanto nos trajetos que os levam à escola. Diferentemente de abordagens que as tratam como objetos de estudo, este projeto reconhece a capacidade das juventudes agenciarem suas histórias e apresentá-las sob óticas próprias, com escolhas. As cartas, nesse sentido, tornam-se um dispositivo de reconfigração simbólica, em que as narrativas individuais contribuem para um mosaico coletivo que transcende fronteiras geográficas, culturais e sociais. As narrativas representam fragmentos de histórias que, apesar de exigirem análises contextuais mais aprofundadas, remetem à reflexão sobre o papel fundamental que o diálogo assume no processo educacional de convivência com as juventudes.

Destaca-se, assim, a importância deste livro enquanto registro histórico e cultural. As cartas compiladas não apenas refletem experiências contemporâneas, mas também documentam um período específico na trajetória das juventudes, possibilitando futuras análises sobre as dinâmicas sociais e culturais do presente. Dessa forma, este projeto se configura como um convite à reflexão, à empatia e à transformação, reafirmando o papel das

juventudes enquanto protagonistas de suas histórias e coautoras de um futuro que valorize a diversidade em formas mais amplas, fluidas e híbridas.

CAPÍTULO 1. ENTRE O SILÊNCIO E O ECO: JUVENTUDES EM MOVIMENTO

Em cenários marcados por ideologias, disputas de poder e currículos tendenciados em realidades mercantilistas e neoliberais, como sinalizam os estudos de Laval (2019), o ensino médio chega à contemporaneidade impregnado por legislações, emendas constitucionais, normativas e políticas públicas que, apesar de indicarem avanços, pouco contribuíram com os objetivos desta etapa da educação básica, mais especificamente no que concerne às metas dos planos nacionais de educação, como relatado por Silva (2023).

Em meio a esse contexto, as juventudes, enquanto agentes protagonistas, idealizados na própria legislação, como na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), assumem papéis que vão desde o silenciamento e a aceitação das diretrizes normativas até as manifestações e subversões, com vozes que ecoam no contexto de uma educação institucionalizada e permeada por dispositivos legais dicotômicos e duais. De um lado, a autonomia é prevista no plano legislativo, de outro, em esfera micro, permanecem culturas institucionais nem sempre flexíveis às demandas.

As resistências, entendidas por Hernandez (2007) como subversões às regras impostas e às práticas estandardizadas da escola, envolvem a construção de significados amplos de participação, diálogo e questionamentos de dinâmicas impostas no meio escolar. Eis uma questão a ser analisada: as subversões concretizadas em manifestações estudantis ao longo da história brasileira, atributos de marchas potentes que fizeram parte das culturas estudantis em décadas anteriores. Influenciadas por mudanças sociais, políticas e econômicas, essas manifestações passaram por transformações ao longo das décadas.



Apesar da relevância histórica dos movimentos estudantis, adentrar neste campo não se constitui como pauta prioritária, dada a amplitude temática e os limites impostos no presente texto. Contudo, mesmo incapaz de abordar a totalidade dessas insurgências, a apresentação de resultados parciais se constitui como um cenário promissor na compreensão das subversões que atingiram um ápice na década de 60, ganharam visibilidade expansiva nas décadas posteriores e sofreram rupturas na contemporaneidade, conforme exposto por Bringel (2009).

No quadro teórico, os estudos de Foracchi (1965) elucidam os movimentos como manifestações catalisadoras de mudanças sociais mais amplas, enquanto reações a eventos políticos que envolvem estudantes como atores e sujeitos complexos inseridos em pequenas revoluções educacionais. Dentre os principais movimentos, encontram-se:

Quadro1 – Principais movimentos estudantis no Brasil

Movimento	Descrição
Fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1937	São abordados aspectos do surgimento da UNE como um marco organizacional para os estudantes, unificando diferentes grupos estudantis em torno de uma entidade nacional que, inicialmente, defendia os interesses educacionais, mas que rapidamente se envolveu em questões políticas mais amplas.
Oposição ao Estado Novo (1937-1945):	Foracchi (1965) explora como os estudantes se organizaram para resistir ao autoritarismo do governo de Getúlio Vargas durante o Estado Novo, apontando seu papel na luta pela redemocratização.
Movimento pela campanha "O Petróleo é Nosso" (1947-1953)	A autora discute o protagonismo dos estudantes universitários nesse movimento nacionalista, que culminou na criação da Petrobrás e na defesa do controle estatal sobre os recursos naturais. Esse período marcou a ascensão do movimento estudantil como uma força política no Brasil.
Resistência ao regime militar de 1964 (incipiente na época da publicação do livro):	Embora o golpe de 1964 tenha ocorrido pouco antes da publicação da obra, Foracchi destaca a crescente mobilização dos estudantes contra o autoritarismo. Ela antecipa o papel que o movimento estudantil desempenharia na resistência ao regime militar, que se intensificaria nos anos seguintes.
Movimentos universitários locais e regionais:	A autora também menciona mobilizações em universidades específicas, especialmente nas regiões Sudeste e Sul, analisando como contextos locais influenciaram o engajamento político dos estudantes.
Mobilizações pela reforma universitária:	O livro aborda o movimento dos estudantes em defesa de mudanças estruturais no ensino superior, incluindo demandas por maior acesso, modernização curricular e maior autonomia universitária

Fonte: Foracchi (1965)

O quadro 1 mostra que as juventudes representam um potencial sintético no processo de mudanças políticas e sociais. Os estudos de Foracchi (1965) se concentraram predominantemente em juventudes universitárias; entretanto, Bringel (2009) sugere a reflexão de que esses movimentos são dinâmicas cíclicas que ocorrem e se retroalimentam de outros movimentos. Nesta perspectiva teórica, as juventudes em diferentes níveis de ensino, são

influenciadas por contextos sociais e políticos mais amplos, que se estendem a outras áreas sociais e demais níveis e etapas educacionais. Como a escola pode ser um espaço de negociação e transformação, no ensino médio, o protagonismo marca pautas introdutórias ao engajamento político, ao passo que prepara as juventudes para uma atuação mais ampla na vida pública.

Com essas observações iniciais, as singularidades relativas ao ensino médio ganham visibilidade em movimentos não menos relevantes que os universitários, mas que precisam ser analisados de forma mais ampla. A autora Gohn (1995) analisa como os grêmios estudantis e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) desempenharam papéis importantes em demandas e impactos sociais e educacionais. Dentre os principais movimentos, foram identificados:

Quadro 2 – Principais movimentos secundaristas e do ensino médio no Brasil

Movimento	**Descrição**
Fundação da UBES (1948)	A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) é frequentemente citada em estudos como os de Gohn (1995) por sua importância na organização de jovens secundaristas. Desde sua criação, destacou-se em lutas nacionais, como a campanha "O Petróleo é Nosso" (1947-1953), e em movimentos pela reforma educacional nas décadas de 1950 e 1960.
Mobilizações durante a Ditadura Militar (1964-1985)	A atuação dos secundaristas no período ditatorial foi amplamente documentada por Costa (2022). Segundo este autor, os jovens enfrentaram forte repressão, mas continuaram se mobilizando clandestinamente, com grêmios estudantis que desempenharam um papel fundamental. Também participaram de protestos pela anistia e redemocratização.
Movimento Caras-Pintadas (1992)	O movimento "Fora Collor", que culminou no impeachment do presidente, é analisado por Gohn (1995). Gohn destaca o protagonismo dos estudantes secundaristas, organizados por grêmios e pela UBES, na construção de um movimento político massivo que marcou a década de 1990.
Ocupações de Escolas (2015-2016)	As ocupações de escolas em São Paulo, Paraná e outros estados são amplamente discutidas por Camargo (2020) e destaca o uso de redes sociais como ferramenta organizativa essencial. Costa e Groppo (2018) enfatiza o protagonismo juvenil e a autonomia das decisões coletivas. Os autores analisam como as mobilizações, organizadas de forma autônoma e horizontal, protestaram contra: ▪ A reorganização escolar em São Paulo, que visava fechar escolas e remanejar estudantes; ▪ A reforma do ensino médio (MP 746/2016) – Medida Provisória 746/2016, que propôs a reestruturação do ensino médio, foi alvo de protestos protagonizados por

Movimento	Descrição
	estudantes que se manifestaram ocupando escolas públicas e realizando manifestações em todo o país ▪ As condições precárias nas escolas públicas, incluindo infraestrutura insuficiente, falta de professores e alimentação escolar inadequada.
Protestos contra cortes na educação (2019)	Estes protestos, marcados pela participação de estudantes secundaristas, foram analisados por Gohn (1995) no contexto de mobilizações contemporâneas. Os estudantes denunciaram cortes orçamentários e defenderam a valorização da educação pública em todos os níveis.

Fonte: A própria autora

O quadro 2 organiza um compilado de estudos que, mesmo em linhas tênues entre os ideais e os limites de pesquisas que merecem aprofundamento, evidencia, ainda, a relevância das lutas secundaristas estudadas por autores como Gohn (1995), Costa (2022) Camargo (2020), Costa e Groppo (2018), que apontam a consolidação de espaços de organização e cidadania em atitudes juvenis, além de um panorama de protagonismo no campo político e social em prol da defesa contínua da educação pública como direito fundamental.

Em cenários de lutas estudantis, surgem terminologias que merecem atenção especial, como os movimentos que são amplamente utilizados para qualquer mobilização. A distinção entre ação coletiva e movimento social ou estudantil reporta à reflexão de que nem todo protesto é considerado um movimento organizado e nem todo movimento estudantil incide em uma organização. As ações coletivas são lideradas por entidades estudantis institucionalizadas e foram muito comuns na década de 1990, período em que receberam o nome de movimento estudantil. Contudo, esse movimento pode não estar diretamente vinculado a instituições formais (Gohn, 1995), o que reforça a necessidade de maior rigor conceitual ao abordar o que constitui, de fato, um movimento estudantil no Brasil.

Embora menos visíveis ou amplamente organizados, estudos de Rodrigues e Cunha (2023), os movimentos estudantis continuam a existir, sobretudo em pautas específicas como nas mobilizações em defesa de políticas climáticas e de direitos humanos (Dias, 2024), em políticas públicas de reestruturação da política nacional do Novo Ensino Médio, que contou com Webinários, oficinas, seminários e consulta aos estudantes e culminou em uma nova reestruturação do ensino médio (Rodrigues; Cunha, 2023), na sanção da Lei nº 14.945/2024. Estes fatores reportam à reflexão de que os movimentos não foram extintos, mas as formas de organização e visibilidade sofreram alterações.



Neste sentido, Bringel (2009) aponta que a ruptura verificada nos movimentos de estudantes universitários responde a um processo geométrico variável e complexo que não pode ser identificado como permanente e nem interrompido. Como as tendências cíclicas influenciam diretamente em outros eventos, é possível interpretar novas propensões em estudos de Camargo (2020) que sinaliza a migração dos movimentos de rua para as redes sociais.



Estas características foram identificadas nas narrativas das juventudes cujas vozes ecoam, mas não encontram espaço para se organizar em manifestações ou movimentos formais. Dessa forma, transformam-se em pautas silenciadas, em protestos limitados aos corredores da escola ou interiorizados, sem forças ou oportunidades de reivindicações.

1.1 Contextualização do espaço sociocultural da cidade: o lugar de quem narra a história nas relações entre a escola e a comunidade em uma cidade do Nordeste de Minas Gerais.

Você que anda com o pé rachado e com a palha atrás da orelha
Com a aba do chapéu na testa e se vira da noite pro dia
Você que banha no Fanado e que tira ouro de bateia
Que faz da vida uma festa e adora falar poesia
Desculpe seu doutor, mas receba os cumprimentos meus
Eu fico com a filosofia do mestre João de Deus
A saudade me maltrata e me faz olhar no calendário
Pra ver se faltam poucos dias pra ouvir o tambor do rosário
Vale que vale cantar
Vale que vale viver
Vale do Jequitinhonha
Vale eu amo você

Jequitivale
Marck Gladson – Verono – Rubinho do Vale

Embora o Nordeste de Minas Gerais não seja uma divisão oficial como as mesorregiões ou microrregiões utilizadas pelo IBGE, o termo é comumente utilizado para designar a área que abrange cidades próximas às divisas com a Bahia e o Espírito Santo. Essa região é caracterizada por aspectos econômicos, culturais e sociais distintos que, por muitas vezes, se aproxima mais das características do Nordeste brasileiro em termos de clima e vegetação, como o bioma da caatinga, do que o restante de Minas Gerais (Henriques, 2018).

A cidade onde a escola investigada está localizada possui uma população estimada de 19.151 habitantes, com uma área aproximada de 679,024 km² e altitude de 920 metros. Apresenta uma densidade demográfica de 28,20 habitantes por quilômetro quadrado, uma taxa de escolarização de 98,7% na faixa etária de 6 a 14 anos e um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,629 (IBGE, 2024).

A região costuma ser conhecida por aspectos como: “poeira, a aridez, o sol, o calor, o rio, por exemplo, vão formando seu ambiente. Os tropeiros, canoeiros, pescadores, artesãos, lavadeiras, romeiros são alguns de seus personagens sempre lembrados” (Henriques, 2018, s. p). Essa composição de muitas narrativas forjam a dureza e a delicadeza da existência. Há também o que nunca existiu e ainda falta, como a geração de emprego e renda, melhor distribuição per capita e qualidade de vida.

O comércio e as instituições públicas locais enfrentam dificuldades em absorver a mão

de obra da região, um fenômeno que pode ser explicado pelo processo de desindustrialização e pela limitação de investimentos em áreas mais periféricas, pauta discutida nos estudos de Santos (2011), ao afirmar que a escassez de oportunidades de emprego formal acentua as desigualdades sociais e agrava a sensação de estagnação econômica, além de criar um cenário em que o progresso parece avançar em passos lentos.



Em meio a essa realidade, existem comunidades locais que continuam moldando suas vidas pela produção manual e agrícola, sobrevivendo do artesanato e da agricultura familiar, que ainda se destacam como formas essenciais de sustento. De acordo com Canclini (2000), essas atividades são mais do que simples resquícios de um passado, elas constituem uma força ativa na vida contemporânea, desafiam as pressões de uma economia globalizada que favorece a uniformização e a mercantilização dos modos de vida. A agricultura familiar representa uma estratégia que se reinscreve no fluxo da modernização excludente e proporciona uma base de subsistência para milhares de famílias, além de manter viva as tradições culturais locais, conforme convergem bases interpretativas em estudos de Castro (2015).



Essas gerações, que se sucedem na construção manual e agrícola, representam não apenas a continuidade de práticas ancestrais, mas também um exercício contínuo de criação e inovação. Para Giddens (2002), a tradição não é uma simples repetição do passado, mas sim uma reconstrução no presente, que carrega consigo os paradoxos de uma modernidade que, ao mesmo tempo que destrói certos modos de vida, também cria as condições para que novas formas de expressão floresçam. Assim, o artesanato e a agricultura familiar se revelam como formas de dissidência cultural e econômica que, ao mesmo tempo que evocam o passado, desafiam o presente e projetam novas possibilidades para o futuro.

Aos poucos, a cultura artesã, as tradições culturais, as manifestações cunhadas pela ancestralidade indígena e quilombola, pela ação canoeira e dos viajantes tropeiros que se

instalaram na localidade, cedem espaços para novas faces ressignificadas pelas juventudes contemporâneas. A palha atrás da orelha já não se visualiza com frequência, os pés rachados passaram a ser sinônimo do sofrimento vinculado à velhice, a extração de ouro em bateia cedeu espaço para a extração do granito e do lítio por grandes empresas mineradoras em nível nacional e internacional, com todos os desafios impostos por questões ambientais devastadoras que envolvem as populações ribeirinhas e a empregabilidade, enquanto o conhecimento popular já não possui o mesmo valor.

De acordo com Hall (2006), a identidade cultural é um campo de disputa e negociação constante, especialmente em tempos de globalização acelerada. Este fenômeno, ao mesmo tempo em que possibilita trocas culturais mais amplas, também ameaça a diversidade cultural ao promover a homogeneização de práticas e valores, principalmente por meio da expansão de forças econômicas e midiáticas globais que privilegiam uma cultura de massa ocidentalizada (Bauman, 2001).

Nesse contexto, promover culturas locais, tradicionais ou específicas não apenas fortalece a identidade cultural desses grupos, mas também representa um ato de subversão contra a hegemonia cultural. Para Santos (2011), a globalização hegemônica é um fenômeno que opera por meio de dispositivos de poder, os quais, simultaneamente, promovem integração e exclusão, além da regulação de quais culturas são legitimadas e quais são marginalizadas. Sob uma perspectiva pós-crítica, a defesa das culturas periféricas e das populações historicamente marginalizadas não se limita a garantir sua preservação, mas atua como um movimento de ressignificação e subversão das normas culturais dominantes. Essa abordagem privilegia o reconhecimento das práticas culturais como dinâmicas e plurais, que não apenas desafiam a lógica hegemônica, mas também criam novos espaços de interação e contestação no âmbito cultural ao promoverem um pluralismo que ultrapassa o enquadramento normativo.

Além disso, a valorização das culturas tradicionais permite que esses grupos assumam o protagonismo de sua própria história e identidades. Bhabha (2013) argumenta que as identidades culturais não são estáticas, mas o resultado de um processo contínuo de construção que envolve reconfiguração, apropriação e transformação. Ao se engajarem ativamente na preservação e reinvenção de suas práticas culturais, os grupos locais se colocam como atores históricos, constroem ativamente suas próprias narrativas e lutam contra a imposição de valores universais que não refletem suas realidades específicas.

Portanto, a proteção de culturas tradicionais é mais do que um ato de preservação: é

um processo de reivindicação identitária e de autonomia cultural, um movimento de reapropriação e protagonismo vital para garantir que a cultura de massa não resulte em um apagamento das culturas locais, masque possibilite a coexistência de múltiplas identidades e práticas culturais no cenário contemporâneo, como apontado por Canclini (2000).

Em uma realidade marcada por tendências globais e pelas transformações sociais, as juventudes contemporâneas inevitavelmente ressignificam estes espaços de vivência e convivência, promovendo a valorização da hibridização cultural. Apesar dos esforços locais, as tradições não encontram grandes espaços na hereditariedade. Esse processo, como discute Bhabha (2013), reflete o surgimento do terceiro espaço, um local simbólico em que as culturas se encontram e interagem, rompem com as fronteiras rígidas de gênero, tradição e identidade, mas que não definem as novas gerações. Neste sentido, o conceito de hibridização proposto por Canclini (2000) sugere que as identidades não são fixas, mas construídas a partir da negociação entre o global e o local, o moderno e o tradicional.

Canclini (2000) analisa como as culturas contemporâneas se formam pela mescla de elementos diversos, o que resulta em identidades dinâmicas e em constante transformação. Ele argumenta que, na era da globalização, as culturas não permanecem isoladas; ao contrário, interagem e se influenciam mutuamente, levando à criação de novas formas culturais que combinam tradições locais com influências globais. Essa perspectiva destaca a fluidez das identidades culturais e a importância da negociação contínua entre diferentes referências culturais.

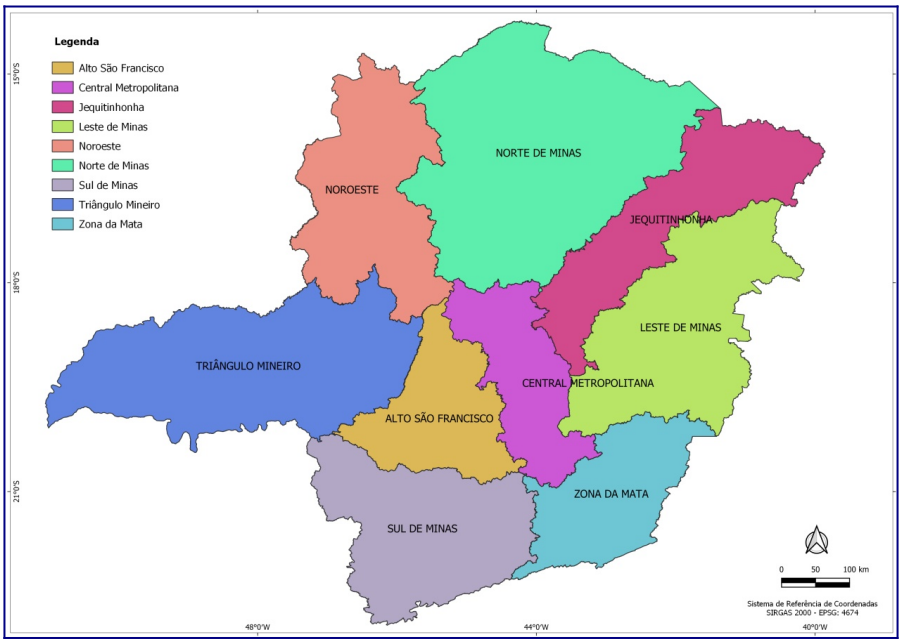
Segundo Hall (2006), essas identidades culturais são constituídas de maneira relacional, em um processo contínuo de adaptação às influências globais e locais. No caso desta cidade, situada no nordeste mineiro, as juventudes locais estão imersas em identidades e diversidades resultantes das novas formas de expressão que emergem nas interações. De acordo com Bauman (2001), as fronteiras culturais são constantemente ressignificadas, enquanto as juventudes locais se movem entre as dificuldades herdadas e os desafios contemporâneos e, assim, enfrentam as tensões entre modernidade e tradição.

Portanto, como observa Bhabha (2013), não se trata apenas de um reflexo da mistura de influências, mas também de um ato de dissidência às imposições de identidades culturais fixas. Ao valorizar essas experiências fluidas, as juventudes reinventam suas práticas, transformam a cidade e a escola em um espaço de negociação identitária e de novas formas de convivência.

O mapa a seguir busca ilustrar a localidade de forma mais ampla, ao localizar o Vale

do Jequitinhonha nas mesorregiões geográficas de Minas Gerais, e contribui, assim, para a compreensão das fronteiras e delimitações que fazem da cidade parte integrada de um todo dentro da região e de Minas Gerais.

Figura 1 – Mesorregiões Geográficas do Estado de Minas Gerais



Fonte: Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável de Minas Gerais (SEMAD). **Estrutura de denúncia.** Disponível em: https://igam.mg.gov.br/web/semad/w/estrutura-denuncia. Acesso em: 21 dez. 2024.

A cidade estudada é parte integrante da mesorregião do Jequitinhonha, conforme demonstra o mapa. Ela é atravessada pelos rios Ribeirão São João, Ribeirão São Roque e pelo Rio Jequitinhonha, o principal curso d'água da região, e também é cortada pela rodovia BR-116, que a divide ao meio. Esse elemento é apontado como um dos fatores que contribuem para a classificação desfavorável do município no que concerne à incidência de violação sexual infantojuvenil às margens da rodovia. "Em contraste à beleza natural e à sua rica diversidade cultural [...] é nacionalmente reconhecida pelos casos de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes" (Menoita; Castro, 2014).

De acordo com Menoita e Castro (2014), neste município, as juventudes se formam em meio a um contexto com direitos violados, sem oportunidades e vítimas das históricas desigualdades sociais e educacionais. Existem ações de intervenções promovidas por redes de apoio e proteção como: escolas em tempo integral, a Casa da Juventude, a Associação da Criança e do Adolescente – ASCAI, além dos setores públicos vinculados à prefeitura

municipal, tais como: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil – CAPSi, Centro de Atenção Psicossocial – CAPS, Assistência Social, setor de cadastramento único, dentre outros.

As estruturas de suporte comunitário desempenharam um papel fundamental na promoção de melhorias significativas na formação pessoal e no desenvolvimento social das crianças, adolescentes e juventudes. As iniciativas locais, as políticas públicas afirmativas, com organizações sociais e parcerias institucionais, são essenciais para fortalecer os laços comunitários e proporcionar um ambiente mais seguro para esses grupos.

Entretanto, apesar dos avanços alcançados, tais estruturas ainda não foram capazes de erradicar completamente os desafios enfrentados por essas populações, especialmente em relação à desigualdade de oportunidades, à vulnerabilidade social e à exclusão educacional. Fatores como a escassez de recursos, a falta de orientação e adesão familiar, a falta de articulação entre políticas públicas e o acesso desigual a programas de formação ainda limitam o alcance e a eficácia dessas iniciativas, conforme analisado em registros da rede de apoio (2024).

Essa rede de laços de interações dentro da comunidade pode ser designada como capital cultural e social, fundamental para o desenvolvimento desses grupos ao facilitar o acesso a oportunidades e criar ambientes de apoio mútuo, como indicam estudos de Bourdieu (2001). Enquanto as políticas públicas afirmativas, conforme discutido por Santos (2011), são estratégias necessárias para combater as desigualdades estruturais que afetam as juventudes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Essas políticas, ao serem bem articuladas com parcerias institucionais, têm o potencial de fornecer suporte abrangente na promoção da inclusão social e educacional de jovens que enfrentam barreiras socioeconômicas. Como apontam Castro et al. (2005), tais intervenções, ao criar espaços de convivência e aprendizado, contribuem para o fortalecimento do tecido social, oferecendo não apenas oportunidades educacionais, mas também suporte emocional e social.

A desigualdade de oportunidades permanece como um dos maiores desafios para o desenvolvimento pleno, pois fatores como a escassez de recursos e a fragmentação das políticas públicas comprometem a eficácia das intervenções educacionais. Castro et al. (2005) destacam que a exclusão social no ambiente escolar reflete essa desarticulação e dificulta o enfrentamento das múltiplas dimensões da vulnerabilidade social. Nesse sentido, Santos

(2011) argumenta que políticas públicas afirmativas, quando integradas e bem estruturadas, podem atuar como ferramentas fundamentais para reduzir desigualdades. Gohn (2008) complementa ao enfatizar a importância de redes de articulação e de uma gestão integrada para garantir o alcance e a eficácia das iniciativas de inclusão social e educacional.

Portanto, enquanto as estruturas de suporte comunitário e as políticas afirmativas têm promovido avanços importantes, elas ainda carecem de uma articulação mais eficaz entre os diferentes níveis de governo e as organizações sociais, e de uma distribuição mais equitativa dos recursos e oportunidades. Como destaca Gohn (2008), a criação de redes sólidas de articulação e uma gestão integrada das políticas públicas são fundamentais para garantir que as iniciativas atinjam sua eficácia máxima na promoção da inclusão social e educacional.

Os fatos se agravam em bairros considerados mais pobres, como o bairro São Roque:

> [...] sob o sol escaldante em meio ao clima seco, é possível avistar os diversos vales com sua vegetação amarelada, decorrente do clima semiárido. Nele, sob chão de terra, estão casas simples feitas de barro, frente a pedaços de madeira postos horizontalmente, utilizadas como cercas. Essas características são oriundas de diversas transformações, tais como o episódio da inundação, em 1928, que obrigou os moradores da época a mudarem de local. Como solução, a população encontrou refúgio na parte oposta ao rio, conhecido atualmente como bairro Santa Helena (Menoita; Castro, 2014, p. 6).

Ainda de acordo com Menoita e Castro (2014), os bairros ricos e pobres são claramente separados de forma geográfica e identificados por seus respectivos nomes. Um exemplo é o bairro considerado o mais rico da cidade, São Jorge, que se contrasta com áreas de menor poder aquisitivo, como São Cristóvão e Esperança. Além disso, a cidade é influenciada pela organização do tráfico de drogas, em que grupos envolvidos delimitam seus territórios com base em ruas e esquinas específicas. Essas rivalidades, tanto físicas quanto simbólicas, entre os diferentes espaços criam uma consciência precisa da população sobre as fronteiras que os separam e restringem a circulação livre pela cidade.

As disputas de territórios locais foram reconhecidas como indicadores de dispersão das juventudes das praças, dos bares, das ruas e até mesmo de escolas. Os índices de infrequência e de abandono escolar em situações pontuais não são revertidos nem mesmo com ações das redes de apoio e com as buscas ativas realizadas pela escola. Há uma estimativa local de que menos de 70% (setenta por cento) das juventudes conseguem concluir o ensino médio. Enquanto a outra parcela, vitimizada por marcadores sociais, como o envolvimento no tráfico, gravidez na adolescência, precisa trabalhar para o sustento da família ou ainda sofre com a discriminação racial, social e de gênero. Estes fatores elevam reflexões acerca de

intervenções pontuais e integradas aos agravantes do abandono e evasão no ensino médio. São questões amplamente desafiantes que se convergem em estudos de Alfano e Dias (2024) sobre a taxa de conclusão do ensino médio no Brasil que se apresenta como uma das menores de 13 países do G20; em relação aos estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística que identificou uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos que não estudava e nem estava ocupada em 2023 (Brasil, 2023); e, ainda, sobre o abandono escolar, com dados do Instituto Ayrton Senna (2023), que apontam o abandono e evasão escolar como um desafio a ser vencido no ensino médio.

De acordo com o que afirma tanto Sales (2015) quanto Sposito (2005), a apropriação dos espaços urbanos por jovens reflete processos de identidade e transgressão, muitas vezes materializados em disputas de território, o que pode afastá-los de espaços institucionais como a escola. Já Munanga (2015) destaca que as desigualdades sociais e as discriminações interseccionais contribuem para a exclusão educacional, agravada por barreiras econômicas, raciais e de gênero.

Quanto ao centro da cidade, é limítrofe do bairro Santa Helena e próximo ao Rio Jequitinhonha. Possui um cenário heterogêneo, com residências mais antigas tombadas pelo patrimônio municipal, casas humildes que ainda resistem em meio às construções maiores ditadas pelo avanço comercial, pelas características demográficas e pelas relações de poder político, social, econômico que envolvem diretamente os moradores, o bairro e a escola. Neste bairro, a escola pesquisada se posiciona como única, com atendimento específico do ensino médio em tempo integral e com cursos profissionalizantes noturnos.

A pesquisa revelou que a relação das juventudes com o espaço urbano e escolar se efetiva por meio de apropriações e ressignificações que, apesar de não demonstrarem ser intensas, são múltiplas. Tyler (2016) sugere que, em vez de tentar representar ou explicar completamente as sociedades estudadas, os pesquisadores deveriam buscar evocar experiências e particularidades que possam sugerir compreensões mais amplas. Essa abordagem reconhece a complexidade das culturas e a importância de captar as sutilezas das práticas culturais que podem ser formas de performatividade subversiva ao poder hegemônico.

Essas reapropriações performativas estão presentes nas transformações que as juventudes promovem nos espaços, em locais de interação, lazer e até mesmo culturalmente. As interações ocorrem em sorveterias, supermercados, nas conversas pelas ruas, nas idas e retornos para a escola, nas esquinas, nos namoros na calçada da escola enquanto aguardam o

transporte escolar e nos jogos interativos que permanecem no silêncio dos olhos e com os dedos nas telas. Pequenas sutilezas que exprimem a grandeza da convivência nas observações e possibilitam o construto de imagens da dinâmica social e dos entendimentos interpretados à luz destas trocas.

Este entrelaçamento pode ser compreendido em teorias contemporâneas que abordam a apropriação e ressignificação dos espaços sociais como formas de expressão cultural. Estudos de Sales (2015), reforçam a concepção de que os espaços urbanos são constantemente transformados pelas juventudes, que os ressignificam como locais de interação cultural. Esses espaços, que incluem ruas, praças e as próprias escolas, se tornam territórios de experimentação identitária, onde os jovens e as jovens expressam suas subjetividades. No contexto escolar, essa apropriação ocorre dentro e fora dos limites institucionais e reforçam a ideia de que os jovens estão em constante processo de negociação de seu lugar no mundo. Esses processos não se limitam à presença física, mas também se manifestam nas interações digitais, como os jogos interativos em telas e conexões por redes virtuais.

Como espaço de lazer, o bairro conta com uma praça principal rodeada por bares, pizzaria, sorveteria, trailers, lojas de informática e uma igreja católica. Dois quarteirões abaixo da praça é notório e destacável um palco de eventos equipado com quadra de peteca, vôlei, futsal, bem ao meio do centro comercial. Ao descer na rota para o bairro Santa Helena, está em fase de conclusão uma orla que dá acesso às margens do rio Jequitinhonha e que já é usada para caminhadas, corridas e passeios ao ar livre.

As insurgências culturais locais foram identificadas na preservação e afirmação de práticas, valores e identidades frente a processos de dominação ou assimilação externa e por meio de expressões artísticas, costumes ou movimentos sociais de uma pequena parcela de jovens estudantes que frequentam programas da rede de apoio.

No período da pesquisa, foi observada a festa da manga, com exposições culturais e concursos de pratos típicos, concurso de princesa e rainha da manga, durante o dia e shows à noite. Neste espaço, as juventudes não foram vistas no evento no diurno e as pessoas abordadas responderam que preferem o show à noite. As juventudes pesquisadas apontaram que no diurno vão somente no concurso de princesa e rainha, mas que não costumam ir em shows de músicas regionais ao vivo durante o dia e nem nas exposições de artesanatos e nem no concurso de produtos e comidas típicas da manga que ocorrem no diurno.

No decorrer do estudo, foi acompanhado ainda, o Festival da Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha – Festivale, evento itinerante promovido pela Federação das Entidades

Culturais e Artísticas do Vale do Jequitinhonha – Fecaje. Este evento teve início na cidade, passou por outros municípios e retornou em 2023. Um movimento cultural com exposições da arte local em argila, taboa, pintura, ferro, bordados, trabalhos manuais diversificados, além de músicas regionais com concursos, apresentações de folia de reis e apresentações culturais que variam desde o boi de janeiro ao candomblé, dentre tantas outras apresentações de grupos de mulheres e marchas de manifestações coletivas insurgentes que proporcionariam uma extensa pesquisa na área cultural local.

As juventudes na faixa etária do ensino médio não foram observadas em grandes proporções nestes movimentos, salvo as vinculadas às redes de apoio responsáveis por apresentações. Ao questionar um aluno sobre o Festivale, foi obtida a resposta:

> *Acho interessante, mas não faz parte do meu gosto, da milha bolha, sabe. Eu vim porque estou participando do concurso que envolve a escola de melhor cartaz do Festivale. Meus pais gostam e ficam aqui de boa. Prefiro ficar em casa, quem participa mais são adultos com mais de trinta ou quarenta anos, a galera da década de 70 e 80 (aluno Z).*

Apesar de ser uma festa extraordinária, com manifestações culturais riquíssimas de sentido, de pertencimento, de valorização regional e local e símbolo de dissidência, fica evidente que as juventudes pesquisadas não compreendem a relevância deste movimento para a visibilidade das mobilizações dissidentes, apenas como mais uma diversão que tem maior abrangência para gerações anteriores às suas.

O aluno Z expressa um desinteresse que está atrelado ao que autores, como Bourdieu (2001), definem como *habitus*, um conjunto de disposições culturais e sociais que orientam preferências, gostos e práticas. Nesse sentido, o aluno sinaliza que o Festivale, ao ser frequentado majoritariamente por adultos com referências culturais das décadas de 1970 e 1980, está em desacordo com o universo de experiências e gostos de sua "bolha" geracional, o que dificulta a identificação e o pertencimento.

Esse fenômeno pode ser ainda explorado sob a perspectiva de Bauman (2001), que aborda aspectos como a fluidez e em contraponto, a fragmentação das experiências culturais na contemporaneidade. A juventude atual, exposta a um universo de escolhas culturais digitais e de redes sociais, tende a preferir atividades mais personalizadas, em contraste com eventos tradicionais que se repetem anualmente e atraem públicos de gerações anteriores. Esse descompasso entre a proposta cultural do evento e o público jovem reforça o distanciamento, conforme o aluno sugere, entre o Festivale e as práticas que compõem sua identidade cultural e social, o que gera uma participação menos espontânea e mais motivada

por compromissos secundários, como o concurso de cartazes mencionado.

A apropriação indireta dos movimentos nas nuances da participação de concursos que envolvem a escola, segue permeada pelo não reconhecimento dos princípios culturais que movem as exposições e ocorre em paralelo a um fenômeno cada vez mais presente: o esvaziamento dos espaços físicos urbanos em função do uso intensivo das redes sociais. Ainda são mantidos grupos de dança, de arte, de oficinas e música, mas em grande maioria, vinculados às instituições da rede de apoio como a ASCAI e a Casa de Juventude.



Os grupos de dança de rua não são comuns na cidade. É necessário reforçar que, com o avanço das tecnologias digitais, muitos dos encontros e trocas simbólicas que antes ocorriam em praças, ruas e outros locais públicos migraram para o ambiente virtual. De acordo com Buckingham (2007), as redes sociais reconfiguram as relações juvenis, que permitem interações instantâneas e criam novos espaços de convivência que transcendem o território físico da cidade. Uma regra que, apesar de não ser generalizada, tem sido constante na realidade das juventudes.

A dualidade entre a apropriação física dos espaços urbanos e o esvaziamento causado pela vida digital representa um novo desafio para a convivência urbana e para a escola. Castells (2003), assim como Buckingham (2007) observa que, à medida que as interações humanas migram para as redes digitais, os espaços urbanos tradicionais perdem parte de seu papel de encontro, o que afeta, igualmente, as dinâmicas juvenis.

A escola está imersa neste contexto social no qual as redes digitais influenciam cada vez mais as dinâmicas juvenis. Buckingham (2007) destaca que essas redes moldam a cultura e a identidade juvenil, muitas vezes criando tensão entre as interações virtuais e as práticas escolares tradicionais. A escola, nesse sentido, reflete os encontros e desencontros entre o mundo físico e o virtual e se torna um espaço de insurgências e expressão das diferentes culturas juvenis. Ela não é apenas um lugar de ensino, mas um ponto crucial para o enfrentamento das tensões entre a cultura escolar e as múltiplas formas de ser jovem na sociedade contemporânea.

A apropriação física dos espaços urbanos e o esvaziamento causado pela vida digital cria um novo desafio para a escola. Ela permanece como um dos poucos espaços físicos em

que as interações presenciais ocorrem com maior frequência e possui grande probabilidade de envolver e promover a valorização da diversidade em seu meio, como sugere Bourdieu (2001). Para este autor, embora a escola reproduza desigualdades sociais, ela pode, simultaneamente, valorizar a diversidade ao incluir tanto as juventudes de maior poder aquisitivo quanto aquelas que pertencem a grupos marginalizados e recebem apoio da rede de proteção local. Ao mesmo tempo, está igualmente imersa em um contexto social no qual as redes digitais têm cada vez mais influência sobre as dinâmicas juvenis. A escola se torna, assim, não apenas um espaço de ensino, mas um ponto crucial que reflete as tensões entre o mundo físico e o virtual nos encontros e desencontros entre a cultura escolar e as culturas juvenis.

A partir da análise de Sposito (2005) é observável que as juventudes, especialmente os das periferias urbanas, encontram nestes espaços e nos ambientes escolares, formas de reconfigurar as dinâmicas excludentes que os cercam, ressignificando esses ambientes de modo criativo e subversivo. Essas práticas, tanto físicas quanto virtuais, reafirmam a autonomia juvenil, frente às imposições sociais e educacionais.

Além disso, Sposito (2005) destaca, ainda, a importância da escola não apenas como espaço de aprendizado formal, mas como um local de dissidência cultural e sociabilidade juvenil. As interações ocorrem em forma de construção de novas significações sobre o papel da escola na vida desses jovens, como espaços articulados em negociações identitárias.

Quanto às escolas públicas de ensino médio, no início da pesquisa havia somente duas vinculadas à rede estadual de ensino e uma escola família agrícola. Posteriormente, foi autorizada outra escola a funcionar o ensino médio integral profissional. Entretanto, a escola pioneira na educação em ensino médio é a escola pesquisada.

A análise de espaços socioculturais da cidade contextualizada com a visão da apropriação dos espaços urbanos e escolares associadas às subversões da alteração dos movimentos estudantis no Brasil e com a apropriação do espaço urbano e escolar, demonstra que as apropriações espaciais juvenis desempenham um papel crucial na ressignificação dos ambientes, ao desafiar normas institucionais e criar novas formas de interação dentro da escola. A partir da ocupação ativa de corredores, salas, pátios e redes digitais, os jovens estabelecem territórios simbólicos que extrapolam as regras disciplinares e configuram a escola como um campo de negociação cultural e política. Esses movimentos transformam o ambiente escolar em um espaço dinâmico, onde as identidades juvenis se manifestam por meio de práticas como a arte, o ativismo digital, os coletivos estudantis e as mobilizações por

direitos. Dessa forma, a apropriação do espaço escolar pelos estudantes não é apenas uma estratégia de subversão, mas também um processo de produção de significados que redefine a relação entre juventudes e escola.

CAPÍTULO 2. ESPAÇOS QUE FALAM: AS JUVENTUDES E A RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA

A visita ao campo foi uma parte crucial no processo de investigação, pois permitiu penetrar no tecido denso das interações sociais e revelar significados culturais que frequentemente escapam à análise puramente teórica, conforme já defendido por Tyler (2016). Esse contato direto com o *lócus* de pesquisa viabilizou a análise dos fenômenos em sua complexidade, além de ressaltar a relevância do contexto e das práticas cotidianas, como defendido por Bourdieu (2001) ao tratar das disposições e práticas sociais nos espaços pesquisados. Ao observar as dinâmicas específicas do campo, o pesquisador não apenas coleta dados, mas também adquire um entendimento mais profundo das relações de poder, das territorialidades e das subjetividades que estruturam o espaço investigado.

Assim, as descrições que seguem têm como objetivo não apenas registrar as observações e descobertas, mas também articular reflexões sobre os desafios enfrentados e as lições aprendidas, em um movimento que integra teoria e prática. Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa requer uma constante adaptação do pesquisador aos imprevistos e às singularidades do campo, destacando a importância da reflexividade no processo de investigação.

Leituras no projeto político pedagógico da instituição (2022) demonstraram que a instituição pesquisada foi criada em 1953. Em 1º de fevereiro de 1986, foi autorizado o funcionamento do ensino médio. Em 1º de agosto de 1998, foi criado o Projeto Caminho da Cidadania, um programa oferecido para os alunos acima de 15 anos que apresentavam defasagem idade/ano de escolaridade. No início de 2012, a instituição atingiu o seu ápice e registrou um número de 863 (oitocentos e sessenta e três) alunos, divididos em 23 (vinte e três) turmas, quantitativo mantido ao longo dos anos. Esses alunos são advindos de bairros periféricos, bairros centrais e de comunidades rurais.

Como foi criada na década de 50, a escola vivenciou as transformações legislativas e pedagógicas no atendimento educacional, com cursos profissionalizantes, propedêuticos e científicos. Atualmente a escola oferta o ensino médio em tempo integral com fulcro na Lei nº 13.415/2017 e precisa se adaptar para atender a reformulação advinda pela Lei nº 14.945/2024. As turmas foram identificadas em cursos de ensino médio integral e cursos profissionalizantes concomitantes e subsequentes, ofertados no noturno. Os alunos passam pelo processo de aprovação anual, com critérios preestabelecidos para os que não conseguem

atingir a média de 60% do aproveitamento. Ao final de cada ano acontece a enturmação por seleção de notas. Os alunos que não são aprovados podem ficar em dependência em duas disciplinas. Após esgotadas todas as estratégias pedagógicas e caso não haja êxito, a reprovação ocorre após a reunião do Colegiado Escolar.

A estrutura física da escola conta com espaços favoráveis à vivência e convivência das juventudes, entre os quais merecem destaque: o anfiteatro, a quadra de esportes, a quadra de vôlei a céu aberto, o espaço para a peteca, os jardins e os espaços livres e cobertos. Em uma análise mais superficial, as áreas parecem bem cuidadas e passam por contantes manutenções para garantir a salubridade e a comodidade dos alunos.

Para Dayrell (2005) e Dayrell, Carrano e Maia (2014), a análise do espaço escolar permite perceber como ele se configura como um território de trocas simbólicas e de negociações entre os códigos institucionais e os modos de ser dos estudantes. O espaço físico institucional reflete uma concepção disciplinar, com elementos como corredores, muros altos, pinturas carregadas e sinalizações sonoras rígidas – os toques dos sinais – que visam organizar e controlar a circulação e o comportamento dos alunos. Essa estrutura física transmite uma mensagem implícita de controle e normatização disciplinar.

> […] a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida "a priori". O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa (Dayrell, 2006, p. 8).



O caráter inflexível é reconhecido como um espaço de promoção de experiências educativas que, em um plano direcionado às juventudes, pode ser reorganizado para melhor promover experiências mais alinhadas às suas necessidades e vivências. Essa característica é enfatizada nos estudos de Julia (2001) sobre a relevância da dinâmica cultural como objeto histórico, que inclui não apenas uma cultura, mas o conjunto de normas práticas e espaços que rege o comportamento. A análise desses fenômenos deve considerar as tensões e as trocas entre a escola e as culturas contemporâneas, sejam religiosas, políticas ou populares.

Com base nas observações e análise em livros de registros da escola, verificou-se que

a instituição vivencia constantes conflitos, entre os quais se destacam as dissidências em relação aos regulamentos institucionais, e a necessidade manifestada pelos alunos e alunas de quebrar as normas. As principais manifestações de subversão foram identificadas no uso do uniforme, nas saídas constantes da sala de aula sem pedir licença, nas agressões verbais aos colegas, no desrespeito e na discriminação. Outro desafio encontrado foi o relacionamento em sala de aula. Muitos chegam a desafiar o corpo docente, mas há uma parcela considerável de alunos que preza pela sua aprendizagem. Mesmo diante das dificuldades, os professores buscam promover um relacionamento interpessoal com base no respeito e na autonomia. Os alunos agressivos são encaminhados aos superiores da administração da escola que tomam as providências cabíveis.

Nesse sentido, Teixeira (2014) acredita que, nessa etapa do ensino médio, as juventudes já vivem permeadas por conflitos, e essa fase difícil do desenvolvimento humano é pouco tolerada nos ambientes escolares, surgindo como um problema – seja no interior dos saberes, que passam a esquadrinhar os seus aspectos físicos, psíquicos, sexuais e morais, seja como um acontecimento perturbador do cotidiano das relações familiares e de convivência.

Assim, Teixeira (2014) sugere que currículos valorativos da pluralidade cultural e que ofereçam maior flexibilidade se tornam fundamentais para transformar o ambiente escolar em um local significativo e relevante para as juventudes contemporâneas. Na escola pesquisada, as propostas curriculares são construídas conforme a legislação vigente, com atenção à matriz curricular, às Diretrizes Curriculares Nacionais e as outras normativas e orientações da Secretaria de Estado de Educação. No entanto, a escola ainda não consegue garantir a permanência dos alunos no decorrer de todo o ano letivo. Dessa forma, o índice de evasão escolar do ensino médio constitui-se como um dos grandes desafios enfrentados por essa instituição, conforme destaca a coordenadora do ensino médio.

Para abordar a questão da evasão escolar no ensino médio de forma mais robusta, é pertinente referenciar autores que discutem as causas e as implicações desse fenômeno. Segundo Charlot (2000), o sentido da escola para os alunos está intimamente ligado ao modo como eles percebem o ambiente escolar e o papel da educação em suas vidas, o que afeta diretamente a permanência e o envolvimento das juventudes.

Em contextos de desmotivação, somados a desafios econômicos e sociais, muitos alunos acabam por abandonar a escola, um fenômeno que, como explicam Abramovay et. al. (2003), se acentua especialmente no ensino médio, fase em que o ingresso precoce no mercado de trabalho pode ser visto como uma necessidade tanto para alunos em

vulnerabilidade social quanto para os demais.

Dayrell (2016, 2020) aborda a questão da evasão escolar no ensino médio e destaca como a estrutura das escolas e a inadequação curricular também influenciam nas taxas de evasão. Apontam que os alunos tendem a abandonar a escola quando não veem relevância nos conteúdos para suas vidas e perspectivas futuras. Aborda, ainda, as transformações pelas quais a educação brasileira passou nas últimas décadas e como essas mudanças afetaram as desigualdades educacionais entre os estudantes, especialmente no que se refere à conclusão do ensino médio, à falta de diálogo com as juventudes e ao acesso ao ensino superior. No contexto do *lócus* de pesquisa, o índice de evasão escolar, destacado pela coordenadora do ensino médio, pode ser interpretado como um reflexo dessas dificuldades institucionais em oferecer um ensino que atenda às demandas dos estudantes.

Outro fator preponderante na realidade da escola são os esforços para garantir a participação da comunidade escolar. Mesmo diante dessa concepção norteadora, a diretora destaca que a participação dos pais é mínima e geralmente ocorre apenas quando são convidados para reuniões de entrega de resultados, ou para atender a reclamações de indisciplina ou a outros fatores institucionais que exijam sua presença. A escola conta com um órgão colegiado, uma instância consultiva e deliberativa responsável pela aprovação da prestação de contas, com atuação direta na administração escolar e financeira, além da análise do ensino-aprendizagem e das demais atividades previstas no regimento interno da instituição.

As propostas pedagógicas são partes integrantes do Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição. De acordo com Veiga (2013), a construção de um Projeto Político Pedagógico representa um momento democrático e participativo, no qual a escola tem a oportunidade de definir sua identidade e envolver toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões.

2.1. Apropriações do espaço escolar: entre o ideal e o real na amplitude da pluralidade das experiências juvenis

Com o propósito de explorar como as juventudes se apropriam do espaço escolar e o transformam em um ambiente que reflete suas identidades, ou como essas apropriações ocorrem em meio a conflitos e subversões, este texto inicia com uma análise da palavra “juventudes” no plural, que apresenta um fundamento teórico e sociológico amplamente empregado para destacar a pluralidade de experiências e formas de vivências (Leão, 2011). O

termo busca romper com a ideia homogênea de juventude, “para enfatizar a amplitude dos modos de ser jovem existentes” (Dayrell, 2003, p. 42).

Esses modos de ser, de viver, de existir e de se apropriar dos espaços fazem das juventudes sujeitos sociais que devem ser entendidos para além de uma fase linear, mas como um conjunto de experiências múltiplas e situadas, o que justifica o uso do plural (Pais, 2003).

Por mais que uma descrição esteja distante da realidade vivenciada e sentida, com seus cheiros, gostos, percepções, alegrias e angústias, este texto consiste em um registro reflexivo das experiências, descobertas e aprendizados adquiridos ao longo da jornada no *lócus* de pesquisa, fruto da revisita ao diário de campo.



À primeira vista, muitos alunos adentraram na escola de forma pontual, ao toque do sinal estridente que se escutava mesmo após dois ou três quarteirões, outros chegavam apressados e foi perceptível a presença daqueles que chegaram após o horário e que precisavam ligar para os pais ou responsáveis para autorizar a entrada, já que o limite de atraso é estipulado em 15 minutos, conforme descreveu a auxiliar de serviços de educação básica – ASB que olhava a entrada do portão.



A observação empírica realizada de uma rotina na instituição escolar revela como o controle do tempo é central para a organização pedagógica e disciplinar. O toque do sinal, audível a vários quarteirões, marca não apenas o início das atividades, mas também sincroniza as ações dos sujeitos escolares, como garantia da ordem institucional. Característica esta, presente nos estudos de Dayrell e Carrano (2014), como uma das principais marcas da cultura escolar.

> Para Oliveira; Libâneo e Toschi (2017), a gestão do tempo e o cumprimento das normativas são elementos indispensáveis para o funcionamento eficiente da escola, que busca aliar organização pedagógica e corresponsabilidade familiar. A exigência de que estudantes atrasados contatem os responsáveis à autorização reflete a articulação entre família e escola como essencial para a formação dos estudantes e o acompanhamento da rotina escolar. De outro modo, Foucault (2008) aponta que a regulação temporal e o

> disciplinamento dos corpos fazem parte de um sistema de poder que permeia as instituições, com condicionamento dos comportamentos e a geração de sujeitos normatizados. O tempo escolar, portanto, não se limita a uma organização pedagógica, mas funciona como um dispositivo de controle que integra a lógica disciplinar do cotidiano.

À medida que as juventudes escolares observadas adentravam à escola, instaurava uma pluralidade de comportamentos e interações. Muitos vinham em grupos, com conversas animadas. Havia uma energia palpável no ar, marcada por risadas, saudações e a movimentação constante. Alguns alunos apareciam sozinhos com fones de ouvido e olhos fixos em seus celulares, como se estivessem mergulhados em seus próprios mundos. Outros, visivelmente mais tímidos, caminhavam em silêncio, à distância, antes de se juntarem a seus grupos de amigos. Foi notória a presença de pais e responsáveis que acompanhavam os alunos e alunas mais novos(as), com trocas de despedidas rápidas e carinhosas na porta da escola. Alguns chegavam de carro, outros de transportes escolares, alguns de motos, bicicletas e a grande maioria era pedestre.

A pluralidade de comportamentos, observada na entrada da escola, revela a multiplicidade das formas de socialização das juventudes e a complexidade das interações nesse espaço. Como destaca Dayrell (2007), a escola não é apenas um local de aprendizagem formal, é um local de encontros. Assim, escola se constitui em um espaço de significação para as juventudes, em que os vínculos familiares e a transição para a autonomia se manifestam, especialmente nos primeiros anos. A multiplicidade comportamental revela não apenas a pluralidade das condições socioeconômicas, mas também a variedade de estilos de vida e formas de mobilidade dos estudantes, o que compõe um quadro complexo e dinâmico da rotina escolar (Charlot, 2000).

Alguns alunos usavam o uniforme da escola, enquanto muitos outros estavam de roupas comuns ou uniformes da turma da sala. Neste momento, foi necessário deixar o papel de pesquisadora observadora e me aproximar de um aluno para perguntar se o uniforme era obrigatório, ele respondeu: “a escola exige, mas não gostamos e fazemos uniformes da própria turma, que a escola também não gosta, mas fazem mesmo assim” (Aluno K, 2024).

Nesse sentido, Teixeira (2014) destaca que as normas escolares são constantemente contestadas pelos estudantes ao buscarem afirmar suas identidades individuais e coletivas, razão pela qual o relato acima é um exemplo claro das transgressões às normas educacionais e demonstra que a imposição das regras institucionais não é recebida sem contestação.

Nessa direção, a Auxiliar de Serviços de Educação Básica – ASB responsável pelo

controle do portão foi indagada acerca do uniforme e informou que a rede estadual não fornece gratuitamente, então não pode cobrar dos alunos. Em contrapartida, a escola se reuniu com as famílias e o órgão colegiado e, em comum acordo, o uniforme passou a ser exigido após ser regulamentado no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógica da instituição, mesmo assim, grande parte dos jovens não respeitam as determinações. "*No início, fazíamos o aluno retornar para casa, mas alguns pais começaram a reclamar e ameaçaram denunciar, pois muitos não entravam e ficavam na rua e retornavam para casa somente no horário de finalização da aula"* relatou a ASB (2024).

A narrativa da ASB nos indica como a implementação de normas pode ser complexa, especialmente ao envolver decisões coletivas que tentam equilibrar a autoridade escolar e a realidade socioeconômica das famílias. Dayrell (2007) enfatiza que a escola é um espaço de constante negociação entre jovens, famílias e gestores, sendo que as situações de conflito cotidiano ilustram as dificuldades na aplicação das supostas regras. A decisão da escola de flexibilizar a obrigatoriedade do uniforme, após a reação das famílias, reflete a necessidade de reajustar as normas escolares à pluralidade social e às condições econômicas dos estudantes, ou mesmo, suas próprias culturas.

Foram notórias, ainda, as variações nos acessórios e estilos pessoais dos alunos, como mochilas coloridas, sapatos diferentes, sandálias abertas, penteados diversos, cabelos coloridos, *piercings*, bonés, dentre outros adereços, que indicaram uma tentativa de expressão individual dentro do coletivo. Conforme Hall (2006), a identidade é uma construção dinâmica e multifacetada, moldada por contextos sociais e culturais específicos. Nesse sentido, a pluralidade de estilos entre os estudantes não apenas indica uma busca por individualidade, mas também um modo de se inserir e se afirmar em um ambiente onde as normas e regras muitas vezes buscam uniformizar as aparências.

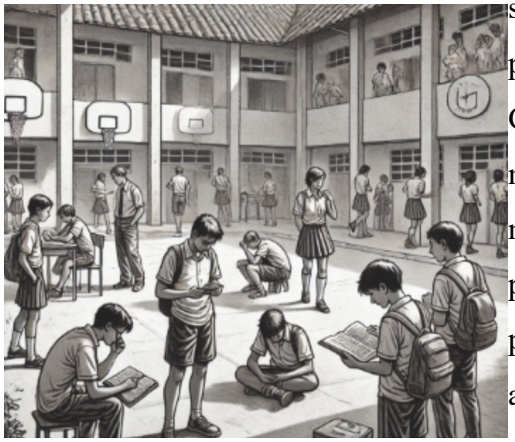
Além disso, Bourdieu (2001) argumenta que as escolhas estéticas e de estilo são formas de capital simbólico que podem refletir e reforçar as hierarquias sociais. A expressão individual dos alunos, manifestada por meio de suas roupas e acessórios, não é apenas uma afirmação pessoal, mas também um diálogo constante com as normas sociais que permeiam a cultura escolar.

Ao adentrar na escola, logo na descida de uma pequena rampa, o ambiente estava organizado e supervisionado por três professores e alunos para o momento de acolhimento. De acordo com a supervisora, esse acolhimento acontece todos os dias como parte das exigências do programa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para o ensino

médio em tempo integral. Os alunos presentes são os jovens protagonistas[16], que atuam em rodízio todos os dias, tanto no acolhimento quanto no recreio, no horário do almoço ou em outras demandas da escola. Bourdieu (2001) argumenta que os jovens, ao atuarem como agentes ativos nas dinâmicas escolares, não apenas participam ativamente das dinâmicas escolares, mas constroem e fortalecem essas redes de relações, além de promoverem uma cultura de cooperação e pertencimento. Assim, torna-se compreensível que este acolhimento, além de contribuir para fortalecer os vínculos dos alunos e alunas com a escola, facilita o fluxo e assegura a ordem, segundo relatou uma professora.

Apesar de a escola não ter placas de sinalização da entrada, alguns alunos se direcionaram para os bancos, outros se sentavam no refeitório para tomar café da manhã, outros seguiam diretamente para as salas de aulas e alguns entravam no banheiro. Assim, a dinâmica da entrada se efetivou com o ingresso de todos no ambiente escolar de maneira segura, até que o portão foi fechado.

Além disso, muitos alunos aproveitavam os minutos antes do início das aulas para revisar matérias, organizar seus materiais ou simplesmente socializar. Esse momento parecia ser crucial para a formação de laços sociais e para a preparação mental para o dia escolar que se iniciava. Contudo, para o vice-diretor e supervisoras que monitoram o pátio, essas atitudes são vistas como negativas, pois muitos alunos e alunas se escondem para não entrar na sala de aula, ficam no banheiro, vão para a quadra de esportes ou se escondem atrás do anfiteatro, perdendo a primeira aula, já que os professores não permitem mais a entrada após o início



16 Jovens que participam do programa que teoricamente idealiza a criação de grêmios estudantis, oficinas de mediação de conflitos e ações de voluntariado, que proporciona às juventudes oportunidades de liderança e participação ativa na comunidade escolar. Outro incentivo vinculado é a participação no Fórum Estadual de Juventudes, que reúne jovens de diferentes regiões para debater políticas públicas voltadas à educação, trabalho e cultura. O protagonismo juvenil tem como objetivo contribuir com a construção de uma educação mais democrática e inclusiva, inclusive na escolha de itinerários formativos por parte de estudantes no Novo Ensino Médio, com uma perspectiva de que haja um diálogo entre as suas expectativas e necessidades, com o fortalecimento da autonomia e do empoderamento juvenil (Andrade; Duarte, 2023). Na escola pesquisada, os jovens e as jovens protagonistas são escolhidos e escolhidas entre os pares em sala de aulas, com um total de cinco por sala, que passam a responder oficialmente pelos demais em reuniões, em soluções de problemas, tomadas de decisões e ainda são responsáveis pela articulação de clubes de protagonismo. Os clubes de protagonismo são organizados de forma autônoma conforme os interesses dos estudantes, o diretor da escola em parceria com o professor coordenador geral do ensino médio em tempo integral faz a orientação para o bom andamento dos clubes que acontecem no horário do almoço.

das aulas.

Como observa Dayrell (2001), essas interações contribuem para o fortalecimento dos vínculos entre os alunos, proporcionando um espaço para a troca de experiências e a consolidação de amizades. Enquanto a dinâmica de subversão à entrada na sala de aula, como sugere Bhabha (2013), pode ser um indicativo de desinteresse ou transgressão ao ambiente escolar, o que demanda uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas educativas e a gestão do tempo, a fim de promover uma dinâmica que favoreça tanto a socialização quanto a aprendizagem.

Em resumo, a entrada da escola se mostrou um microcosmo da vida estudantil, o que possibilitou a reflexão tanto da pluralidade e da dinâmica social dos alunos e alunas, quanto da organização e do cuidado proporcionado pela instituição. Essa primeira observação ofereceu uma rica perspectiva dos movimentos e interações iniciais no ambiente escolar e uma base sólida para as análises que serão abordadas na pesquisa quanto às territorialidades, identidades, manifestações culturais juvenis e cultura escolar.

Um aspecto importante foi analisar a interação da escola com o bairro, já que a instituição é vista como um elemento integrador da comunidade, não existindo tensões com os moradores e nem com o comércio local. Logo na entrada da escola tem um trailer particular para venda de guloseimas e petiscos, local onde alguns alunos passam para comprar chicletes, doces e salgados antes de entrar na instituição. Conforme apontado por Bourdieu (2001), as instituições educacionais não operam isoladamente, elas são como parte de uma rede mais ampla de relações sociais que instituem a vida comunitária. Tal integração de compra na entrada da escola pode ser interpretada como uma prática que fortalece laços sociais e promove a cultura de pertencimento, conforme discute Bhabha (2013) ao abordar a importância da troca e da negociação cultural em contextos locais.

Para compreender as culturas juvenis é necessário adentrar suas vivências cotidianas e participar das interações que integram suas experiências, como assinala Magnani (2002). Para tanto, é imprescindível a aproximação sociológica e etnográfica, pois uma análise distante ou externa não capta plenamente o papel dos atores sociais na dinâmica educativa e urbana. Essa perspectiva ultrapassa a observação superficial e evita reforçar estereótipos que são comumente naturalizados pelo senso comum e por discursos normativos sobre a periferia, os jovens e o contexto escolar. Nesse sentido, torna-se essencial adotar um olhar analítico que questione as abstrações e possa ir além das simples descrições, na incansável busca por problematizar as representações estabelecidas.

A escola, além de seu papel formal, se transforma em um reflexo da cidade, absorvendo as dinâmicas que ocorrem no entorno urbano. As práticas juvenis observadas mostram que os jovens pesquisados utilizam pouco esses espaços de forma criativa ou subversiva. Embora apresentem características distintas, não há uma grande apropriação dos espaços para as suas manifestações culturais. Em vez disso, prevalecem comportamentos transgressores de alguns, como mencionado anteriormente, e a criação de redes de sociabilidade por parte de outros. Prevalecem comportamentos passivos, com escassas redes de sociabilidade e tímidas expressões identitárias.

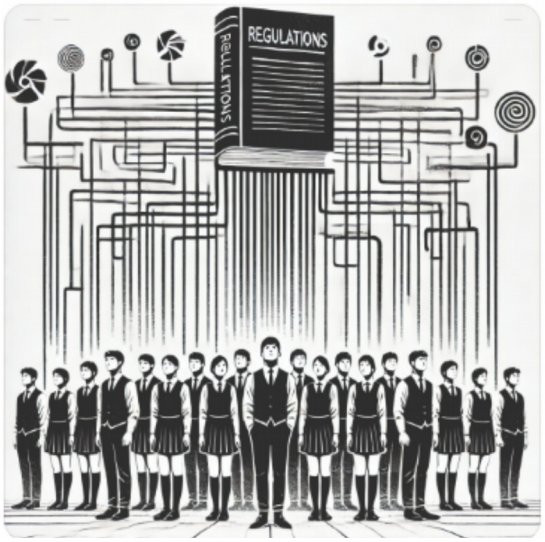
Ao analisar fontes documentais sobre os movimentos estudantis e sociais locais, não foram identificadas organizações ou registros precisos, apenas descrições de manifestações, como as contra as drogas no Rio Jequitinhonha, a manifestação dos professores municipais em 2013, a manifestação pela instalação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri em Itaobim, e a manifestação contra a reforma previdenciária (Brandão, Oliveira e Soares, 2018). Esses eventos foram destacados como marcos na vida na cidade, mas sem descrição ou aprofundamento. Quanto à relação dos movimentos com os estudantes, os documentos analisados não identificaram participações ou ações integradas. No entanto, a professora entrevistada afirmou que: “nossos movimentos em prol da educação envolveram professores, alunos e famílias. Pela primeira vez na história da cidade o movimento de professores contou com grande participação de estudantes de todas as etapas do ensino” (Professora E, 2024).

Para Dayrell e Carrano (2014), o processo educativo deve ser correspondente com as realidades e as expectativas dos estudantes que, frequentemente, se sentem distantes das tradições e práticas culturais predominantes ao seu redor. Essa falta de identificação resulta no desinteresse pelos espaços que, em teoria, deveriam ser integradores. Os estudos do autor contribuem com a análise de que a cultura contemporânea das juventudes, marcada por novas formas de expressão e referências, muitas vezes causam estranhamento às tradições escolarizadas e locais. Essa desconexão deve ser pensada de maneira alinhada com os propósitos das juventudes para que eles e elas despertem o desejo de conhecer e reconhecer a cultura local, bem como seus aspectos associados à cultura global.

2.2 Cultura escolar e juventudes: interseções, divergências e discriminação nas vozes das juventudes

Permeados por indagações sobre as percepções dos jovens acerca de como a cultura escolar se manifesta nos tempos e espaços do ensino médio, e de como ela se conecta com a cultura juvenil, os alunos entrevistados no *lócus* da pesquisa demonstraram que nem sempre as juventudes dispõem espaços no tempo escolar:

> *A cultura escolar se manifesta de forma padronizada no ensino médio, quando o assunto são regras e noções básicas de convivência harmônica. Porém, pode-se perceber uma divergência quando se trata do que é esperado pelos jovens. Ao pensarmos nas culturas juvenis nos vêm à cabeça o perfil psicológico comum entre os mesmos, já que essa fase da vida é marcada principalmente pela rebeldia e desejo por liberdade no geral [...] (aluna B, 2024).*



A aluna observa que a cultura escolar no ensino médio se manifesta de forma padronizada em relação às regras e normas de convivência. Esse aspecto pode ser analisado a partir das teorias de controle social e disciplinamento propostas por Foucault (2008). Segundo o autor, a escola é um espaço em que normas e regras funcionam como mecanismos de poder e controle, com o objetivo de moldar os indivíduos para comportamentos socialmente aceitos. Assim, o ensino médio, ao instituir essas normas, visa não apenas ao aprendizado, mas também à formação de sujeitos disciplinados e adaptados a um convívio social homogêneo, que se ajusta ao modelo social esperado e ao plano legislativo vigente, conforme exposto por Castro e Leite (2006).

A descrição ainda sinaliza que a padronização da cultura escolar entra em conflito com as expectativas das juventudes pesquisadas, ressaltando aspectos psicológicos comuns à adolescência, como a rebeldia e o desejo de liberdade. Esse contraste pode ser interpretado à luz da teoria de Erikson (1976) sobre o desenvolvimento psicossocial, na qual a adolescência é uma fase de crise de identidade, e ainda sobre a renomada teoria de Matteson (1972), que defende que não se trata de uma crise de identidade, mas de um confronto – uma busca pela afirmação que impulsiona o teste por limites, muitas vezes com subversão às normas impostas

e às suas próprias mudanças. A procura pela liberdade e autonomia é, portanto, uma resposta natural ao disciplinamento escolar, uma reação à atitude de moldar as manifestações das juventudes que nem sempre se alinham às suas experiências e aspirações (Silva, 2023).

Teóricos como Julia (2001, p. 22) argumentam igualmente, que "a cultura escolar desemboca no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências". Nessa perspectiva, as culturas juvenis representam formas de insurgências, nas quais as juventudes criam modos de expressão que desafiam as normas estabelecidas. Em vez de considerar essa transgressão de forma negativa, a abordagem propõe repensar e transformar o ambiente escolar, com a possibilidade de que a escola reconheça e valorize as identidades juvenis, sem padronizá-las, conforme destacado por Dayrell (1996).

Dessa forma, o desejo de liberdade e a rebeldia juvenil, frente à padronização escolar, permite refletir sobre o papel da escola: será que a instituição deve apenas normatizar e disciplinar, ou deve também se abrir para as expressões culturais juvenis, com integrações enriquecedoras do processo educativo? Esse questionamento aponta para a via de uma escola que possa ir além do disciplinamento, acolha a pluralidade cultural e identitária dos e das estudantes, com a promoção de uma convivência que não se baseie exclusivamente na padronização, mas que respeite as especificidades e potencialidades das juventudes (Candau, 2000).

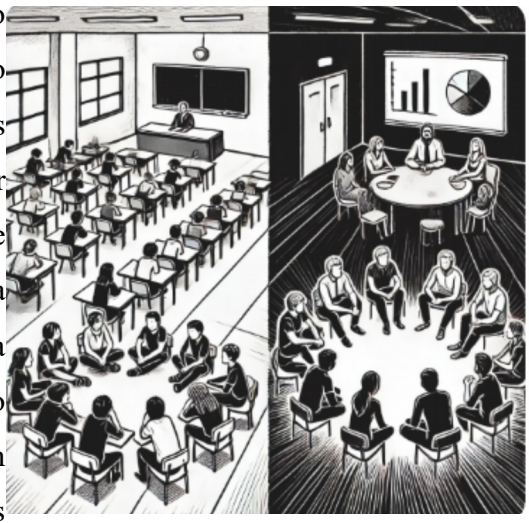
Na narrativa de outro aluno, foi possível compreender, a partir do seu repertório, que a cultura escolar reflete uma crítica à estrutura normativa da escola e à forma como ela organiza as experiências dos estudantes. Ele percebe que a cultura escolar permeia todos os espaços da instituição, desde o portão de entrada até as normas da sala de aula e o conteúdo disciplinar, o que evidencia a natureza onipresente das regras e práticas escolares que visam à padronização comportamental e ao conformismo passivo socialmente aceitável no contexto educacional:

> *Percebo que a cultura escolar se manifesta em todos os ambientes da escola, desde a entrada no portão, às normas da sala de aula, aos horários e conteúdos que aprendemos nas disciplinas, tudo é cultura, mas não vejo grande conexão com as culturas juvenis. Existem tentativas e excelentes projetos, mas na maioria das vezes, ficamos sentados ouvindo palestras e vendo apresentações, sem muito envolvimento. Não sinto que temos tempo e nem espaço para mostrar as nossas culturas (aluno M, 2024).*

Essa percepção está alinhada às ideias de Foucault (2008) sobre como a organização do espaço, do tempo e das interações se baseia em uma série de práticas que devem ser seguidas

incontestavelmente. Contudo, o aluno aponta uma desconexão entre essa cultura escolar institucionalizada e as culturas juvenis ao observar que, apesar de existirem projetos que tentam promover essa conexão, esses momentos são limitados e pouco participativos, uma vez que os estudantes permanecem em uma posição passiva de assistir a palestras e apresentações. A fala remete à crítica de uma educação estática, com alunos e alunas receptores passivos de informações. Enquanto a proposta poderia estar centrada no protagonismo do seu processo de aprendizagem, o estudante é reduzido a um espectador, o que limita seu envolvimento e o sentido de pertencimento à escola (Silva, Santos e Silva, 2023).

É possível argumentar que ao manter um caráter prescritivo e disciplinar, a cultura escolar acaba por marginalizar as expressões culturais dos seus agentes, relega as práticas a momentos específicos e controlados. Teóricos como Dayrell (2007) defendem a escola como um espaço de democracia cultural, encontro das diferentes formas de conhecimento que deveriam ser valorizadas e integradas ao currículo escolar de forma ativa. No entanto, a descrição do aluno revela que as tentativas de incluir as culturas juvenis na escola frequentemente carecem de uma abertura ao protagonismo dos estudantes, o que os deixam sem tempo e espaço para expressar suas próprias identidades e valores.



Essa crítica sugere que a escola, ao impor uma estrutura rígida e uma pedagogia unidirecional, pode se abdicar de oportunidades de enriquecimento no processo educativo com a pluralidade cultural dos alunos. A descrição do aluno leva a questionar se a escola deve permanecer como um espaço predominantemente normativo ou se ela deveria se abrir para práticas das vivências e saberes das juventudes, com a transformação do aprendizado em um processo colaborativo e significativo. Sob uma análise, é possível ver as culturas juvenis como partes essenciais do tecido educacional, cuja presença ativa pode redefinir a função da escola como espaço de formação cidadã e cultural (Dayrell, 2014), o que implica em reconhecer estas juventudes como protagonistas das suas próprias vivências e escolhas, conforme definido na própria proposta educativa da BNCC (2017).

De acordo com Silva, Santos e Silva (2023), o protagonismo juvenil é entendido

como:

> [...] uma ferramenta social que permite ao jovem ser o autor e ator principal no desenvolvimento de uma ação em diferentes espaços sociais, seja na escola ou na sua comunidade. Portanto, o protagonismo do estudante está mais ligado a atuação do jovem em alguma ação limitada ao espaço escolar, seja através de projetos ou atividades desenvolvidas por outros autores. Dessa forma, o termo protagonismo juvenil permite abrangência maior de atuação do próprio jovem e dos conceitos importantes ligados ao tema (Silva, Santos e Silva, 2023, p. 2).

Nessa perspectiva, reporta-se aos estudos de Andrade e Duarte (2023) sobre o desafio de ser jovem protagonista no ensino médio. O que acarreta preparar as juventudes para uma participação ativa, com formação centrada em propósitos ativos de escolhas, reivindicações, envolvimento organizado com políticas educacionais e o reconhecimento de que as juventudes são sujeitos sociais, conforme defendido por Dayrell (2023). Contudo, em debate em grupo a aluna pesquisada denuncia e os demais reafirmam:

> *Como eu falei no começo, antes da gravação, eu tinha falado que o jovem protagonista acaba sendo irrelevante aqui na escola. Eu nem sei como me colocaram como jovem protagonista, ninguém tem noção do que fazer, realmente não teve uma formação, pelo menos eu como protagonista, não tive aquele curso que teve, teve um curso para as meninas do terceiro ano, eu acho, não teve? Acho que foi quando elas estavam no primeiro ano. No primeiro ano elas fizeram um curso para ser protagonista, eu não fiz, então eu sou protagonista, mas eu não sei o por quê eu sou protagonista. Eles só me denominaram ser protagonista. Pelo menos esse ano não teve nenhum avanço com os protagonistas. Acho que relaxou demais. É, relaxou.*
> *E outra coisa também é que o único tempo que tem para esses grupos de protagonistas é na hora do almoço, só que chega a hora do almoço todo mundo quer descansar, porque já ficou a manhã toda estudando, e já vai se dar tarde, todo mundo quer descansar. Acaba que esse grupo de protagonistas acaba deixando nós mais cansados, porque na hora do almoço que é a hora de a gente descansar, tem esse negócio de protagonismo, de ajudar a distribuir a merenda, de participar de clubes, de monitorar o recreio, então... É cansativo. Tem pessoas aqui que fazem curso técnico à noite. É, e fica cansativo também. Nós somos uma delas. Nós quatro aqui (aluna D, 2024).*

A narrativa da estudante revela desafios na implementação do protagonismo juvenil no contexto do Novo Ensino Médio. A falta de formação adequada e a sobrecarga de atividades indicam uma desconexão entre as diretrizes educacionais e a prática escolar. Silva, Santos e Silva (2023), ao descreverem sobre o protagonismo juvenil, destacam que a ausência de uma formação específica e contínua para os alunos compromete o desenvolvimento de habilidades de liderança e participação ativa, o que torna o protagonismo um conceito muito

mais simbólico do que prático. A implementação do protagonismo juvenil propõe que estudantes sejam preparados(as) para compreenderem e exercerem os seus papéis de maneira significativa. Sem essa formação, Silva (2023) entende que a proposta perde a sua força e o seu impacto.

Além disso, Dayrell e Carrano (2014) enfatiza que a alocação de atividades de protagonismo em horários como o almoço, sem considerar a carga horária e o contexto de cada aluno, pode resultar em cansaço e desmotivação. Neste sentido, para que o protagonismo juvenil seja efetivo, o planejamento deve respeitar o tempo e as necessidades dos estudantes, com a consideração tanto da carga acadêmica, quanto das atividades extracurriculares que compõem sua rotina. Sem essa atenção ao contexto dos alunos, as atividades de protagonismo podem se tornar um fator de desgaste, em vez de ser uma experiência formativa e estimulante.

Dayrell e Carrano (2014) defendem, ainda, a importância de considerar os jovens como sujeitos ativos e centrais nos processos educacionais e discutem como o ensino médio pode ser um espaço de construção de identidades, autonomia e participação. O protagonismo juvenil não se resume à participação formal das juventudes nas instituições, mas envolve a possibilidade de se reconhecerem como agentes transformadores, capazes de influenciar e construir as suas próprias trajetórias escolares e pessoais.

Portanto, para que o protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio seja significativo, é fundamental que as escolas ofereçam uma formação específica e contínua. Além disso, é necessário considerar a carga horária e as condições dos alunos como premissas essenciais no tempo e no espaço escolar, promovendo um ambiente que favoreça a participação ativa e consciente dos estudantes. Esse planejamento cuidadoso é essencial para que o protagonismo não se limite a um ideal teórico, mas se traduza em práticas que empoderem as juventudes no contexto escolar para além dos conteúdos trabalhados (Silva, Santos e Silva, 2023).



> *A cultura escolar prioriza os conteúdos e não nos enxerga como parte desta cultura, enquanto nós, somos obrigados a estudar, pois a lei exige né? Então eu deixo a minha dança e o meu batuque para fazer na ASCAI e para postar nas redes sociais, pois aqui tenho vergonha, não sinto que tenho espaço para isso (aluno L, 2024).*

A reflexão de L expõe uma percepção crítica sobre a cultura escolar que, ao priorizar os

conteúdos acadêmicos, não reconhece plenamente os estudantes como sujeitos culturais ativos dentro do ambiente escolar. A fala evidencia uma sensação de exclusão que ele experimenta, já que suas práticas culturais, como a dança e o batuque, não encontram espaço na escola e, portanto, acabam relegadas a contextos externos como a ASCAI e as redes sociais. Essa exclusão reflete o que Bourdieu e Passeron (2023) chamam de "violência simbólica", na qual a instituição escolar legitima determinados tipos de conhecimento e expressão cultural, ao mesmo tempo em que desvaloriza outros, frequentemente vinculados à identidade e à vivência dos próprios alunos.

O aluno L aponta também que a obrigatoriedade do estudo, instituída pela lei, coloca os estudantes em um papel passivo, no qual o pertencimento cultural parece ser secundário. Isso evidencia uma limitação da cultura escolar em acolher a pluralidade dos alunos, que são compelidos a cumprir um currículo padronizado, muitas vezes desconsiderando suas expressões como princípios fundamentais da convivência e do respeito às diferenças (Dayrell, 2007). A escola, ao priorizar essa estrutura normativa, fortalece uma dicotomia entre o espaço formal e as práticas culturais dos alunos, levando-os a externalizar suas identidades em ambientes fora do âmbito escolar, conforme destacado por Magnani (2002).





A descrição de L permite questionar o papel da escola como uma instituição que deveria promover a inclusão cultural e o respeito às identidades das juventudes. Ao reprimir essas expressões, a escola limita o potencial dos alunos de se reconhecerem como partes integrantes da cultura escolar e transforma o espaço educativo em um ambiente que eles vivenciam com distanciamento. Nesse sentido, Santos (2011) atribui o termo "ecologia dos saberes" para designar a escola como um local onde as diferentes formas de conhecimento e expressão cultural se legitimam e coexistem. A experiência de L, no entanto, sugere que essa ecologia pode ser um ponto de partida para o comprometimento identificado na conexão entre a cultura institucional e a vivência das juventudes no ambiente

educativo sobre o qual ele se encontra inserido.

A ausência de espaço para a dança e o batuque na escola leva a refletir sobre a necessidade de um modelo educacional mais inclusivo que não apenas tolere, mas valorize ativamente as identidades e manifestações culturais neste meio, conforme sinalizam estudos de Magnani (2005). A fala de L revela que, para ele e para muitos outros e outras jovens, esse reconhecimento seria fundamental para se sentirem vistos, respeitados e pertencentes ao espaço escolar.

As narrativas individuais demonstram percepções da cultura no Novo Ensino Médio como um ambiente institucionalizado com regras e normativas, conforme já apontado por Dayrell (2001). Esse cenário é permeado por tempos preestabelecidos, que devem ser rigorosamente seguidos para atender às propostas curriculares (Arroyo, 2014). Além disso, carrega as marcas socio-históricas de uma educação tardia, que valoriza prioritariamente as demandas impostas pelo mundo do trabalho e pela política dominante na sociedade capitalista (Saviani, 2021).

Em outra perspectiva, foi possível analisar na descrição do debate em grupo sobre como a cultura escolar contextualiza os tempos e espaços do ensino médio às culturas juvenis, quais os múltiplos aspectos que compõem a relação entre a escola e as juventudes, que:

> *A cultura escolar se manifesta através de regras, uniformes e horários e ela não se conecta totalmente com a rotina juvenil, mas existem tentativas para que isso dê certo, como jogos escolares, interclasses, etc. Uma das minhas experiências foi com os jogos escolares de Minas Gerais – JEMG, onde eu tive a oportunidade de jogar esportes que eu gosto como o futsal e handebol em conexão com a escola (aluno F, 2024).*



A cultura escolar é entendida como um conjunto de práticas, valores e representações que busca consolidar uma ordem institucional. Os dispositivos escolares, como horários rígidos, uniformes e normas de conduta funcionam como tecnologias de controle, que moldam os comportamentos e identidades juvenis (Foucault, 2008). Esses mecanismos, apesar de sustentarem uma estrutura organizada, frequentemente geram um descompasso com as experiências e expressões culturais dos jovens, como o aluno F mencionou, em sua vivência nos Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG).

A partir da teoria Bourdieu (2001), é possível argumentar que o esporte escolar ao ser

incorporado ao cotidiano, atua como um capital cultural que facilita a mediação entre as normas escolares e as práticas juvenis. Iniciativas como os JEMG e as atividades interclasses são exemplos de práticas escolares que promovem uma conexão com os interesses dos jovens, permitem que as normas escolares dialoguem com as juventudes, mesmo que de forma limitada e episódica. Embora os jogos e eventos esportivos representem tentativas de uma maior conexão entre a cultura escolar e a juventude, uma análise promove o questionamento sobre até que ponto esses eventos conseguem romper efetivamente com a lógica disciplinar da instituição. Em geral, a instituição mantém os alunos dentro de uma moldura que limita sua autonomia e os seus modos de agir, com restrições das práticas juvenis a momentos específicos que não reestruturam a cultura escolar dominante.



Sob essa perspectiva, as práticas esportivas escolares, como os JEMG e as atividades interclasses, podem ser analisadas não apenas como manifestações de capital cultural, mas também como dispositivos de poder que tanto regulamentam quanto abrem possibilidades para a ressignificação das normas escolares. Esses eventos esportivos funcionam como espaços de performatividade, conforme Butler (2018), onde os jovens negociam identidades e produzem novas formas de subjetivação, mesmo dentro de uma lógica institucional disciplinar. Ainda que inseridos em uma moldura regulatória que limita a autonomia juvenil, esses momentos não podem ser reduzidos à reprodução de normas; eles também são arenas de contestação e criatividade. A escola, portanto, se torna um campo de disputas, onde as práticas juvenis não apenas se ajustam às normas institucionais, mas também as subvertem, revelando a multiplicidade de significados e a capacidade dos sujeitos de ressignificar suas experiências nesse espaço.

Portanto, a reflexão sobre a cultura escolar sugere que, embora existam práticas de integração entre a instituição e a juventude, essas não questionam os pilares estruturais da organização escolar e acabam por reproduzir uma cultura disciplinar que, em última análise, não reflete integralmente as demandas e as especificidades das juventudes contemporâneas, mesmo ao tentar se conectar a elas, conforme descreve o aluno G:

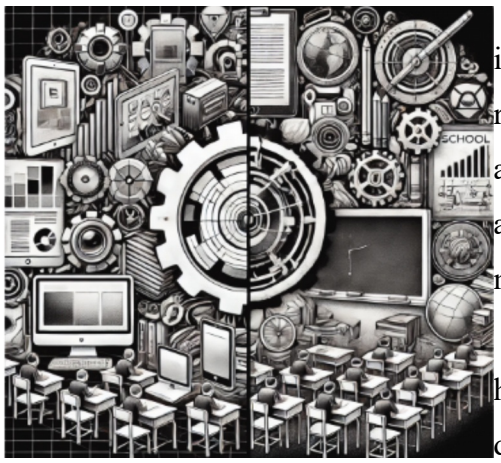
> *A escola tenta se conectar com a cultura juvenil, com palestras, jogos, projetos, mas na realidade não é só isso, porque a escola é importante porque*

> *é através dela que abre as portas do futuro para nós. Tem que entender que vai ter a hora de jogar bola, vai ter a hora de merendar, hora de fazer tudo, mas o principal foco da escola é ensinar e dos alunos aprender (aluno G, 2024).*

Para analisar a perspectiva do aluno G sobre a função da escola e sua conexão com a cultura juvenil, é possível recorrer à teoria educacional e a uma abordagem que problematiza a estrutura escolar para além de suas funções explícitas, concepção esta estudada por Dayrell e Carrano (2014). A visão de G reflete uma concepção instrumental da escola como meio para abrir portas para o futuro, o que se alinha às perspectivas educacionais que enxergam a instituição escolar como uma ponte para a inserção social e profissional. No entanto, essa mesma visão reforça a divisão entre atividades de ensino e práticas culturais, sugerindo que a escolarização deve priorizar o aprendizado formal.

Sob uma perspectiva foucaultiana, é possível vislumbrar a escola como um lugar de governo das condutas, no qual o tempo e o comportamento das juventudes são organizados e disciplinados para construir sujeitos aptos a viverem em uma sociedade estruturada, submetidos ao controle. Dessa forma, o discurso de que "há hora para tudo" reflete a organização temporal da escola como uma técnica que molda o comportamento das juventudes para que aprendam a dividir e gerenciar suas atividades (Foucault, 2024).

Ao mesmo tempo, questiona a separação entre ensino formal e práticas culturais juvenis, que a própria escola tende a manter. Embora atividades como palestras, jogos e projetos culturais sejam tentativas válidas de integração, elas ainda mantêm as práticas culturais à margem da estrutura formal e evita uma imersão completa na pluralidade de experiências. Essa estrutura regula o que é considerado legítimo no currículo e cria tensões entre as normas instituídas e as práticas juvenis, que podem ser vistas como formas de contestação e transformação do espaço escolar (Deleuze, Guattari, 1997).



Assim, o comentário do aluno pode ser interpretado como reflexo dessa hierarquização: ele reconhece a importância das atividades culturais, mas as subordina à função central da escola como local de aprendizagem formal. É possível questionar se esse modelo realmente prepara os jovens para o futuro.

A narrativa reflete, assim, uma visão que hierarquiza as funções escolares com a subordinação das atividades culturais ao papel central da escola

como espaço de aprendizado formal. Essa hierarquização pode ser questionada ao se considerar que as práticas culturais, distantes de serem meros complementos, são fundamentais para a construção de subjetividades e para o engajamento das juventudes no ambiente escolar. Nesse sentido, os estudos de Santos e Macedo (2022) sugerem ser crucial analisar se o modelo escolar vigente atende às demandas das juventudes contemporâneas, que vivem em uma sociedade plural e hiperconectada, ou se prevalece uma desconexão entre as práticas escolares e as experiências culturais que definem a vida das juventudes.

Entretanto, em meio às mudanças, transformações e novos padrões culturais ditados pelo mundo da tecnologia digital, ainda prevalecem normativas enraizadas na cultura escolar. Isso se evidencia nas narrativas, onde fica notória a reprodução ideológica promovida pela escola, como descrito pela aluna B:

> *Eu acredito que essa geração Z está implicando sentidos que não pertencem à escola. Tudo bem que na escola é necessária essa conexão com os estudantes, respeitar as diferentes culturas e tudo mais. Isso é uma obrigação da escola. Mas eu acho que está vindo com essa nossa geração Z, essa exigência e essa mudança no sentido do que é a escola. A escola, acima de tudo, é um lugar para adquirir conhecimento e estudar. Se você vem de uma cultura que você é integrante e você acha que não está tendo liberdade para fazer isso na escola, talvez não seja porque isso não é para fazer na escola? É para fazer isso em outros lugares e não na escola. Pode sim ter tempos ou dias, que, por exemplo, organiza ali para as pessoas se expressarem e tudo mais. Mas isso não é algo que é obrigação da escola fazer você se sentir confortável em lutar uma capoeira lá dentro, sabe? Porque a escola é acima de tudo um local para estudar (aluna B, 2024).*

A reflexão sobre o papel da escola e sua relação com a geração Z evidencia uma tensão entre a função tradicional da instituição e as demandas culturais emergentes. Para ela, a escola deve se manter como um espaço de aprendizado formal, preservando seu caráter normativo, enquanto as práticas culturais e identitárias dos estudantes deveriam ser, em grande parte, expressas fora do ambiente escolar. Essa visão suscita uma discussão teórica aprofundada sobre o papel da escola como instituição social e os limites de sua adaptabilidade às transformações culturais geracionais (Andrade, Aguiar e Ferrete, 2020).



A geração Z, composta por jovens que cresceram em imersos na conectividade digital e com acesso constante às redes sociais, apresenta

expectativas que desafiam o modelo tradicional de ensino. Segundo Andrade, Aguiar e Ferrete (2020), essa geração exige metodologias que dialoguem com sua forma de perceber o mundo, caracterizada pela velocidade da informação e pela valorização de conteúdos interativos. Os autores argumentam que, para engajar esses estudantes, é necessário um modelo educacional que integre tecnologias e ofereça maior autonomia, além da permissão para que sejam participantes ativos do processo de aprendizagem. Essa perspectiva contribui para a compreensão do papel da escola na adaptação às demandas dessa geração, promovendo ações colaborativas, mais flexíveis e alinhadas às novas práticas culturais.

Ao considerar a escola como "um lugar para adquirir conhecimento e estudar", a aluna B parece refletir a visão da escola como instituição de formação racional, orientada para a preparação acadêmica e a conformidade com normas socialmente aceitas, um conceito amplamente explorado por Durkheim (2014), que vê esta instituição como um instrumento de socialização e integração social. Esse entendimento atribui à escola a função de regular e organizar o aprendizado, exclui, de certo modo, práticas que não estejam formalmente reconhecidas no currículo. Segundo essa visão, o lugar da escola é um espaço reservado para a transmissão de conhecimento legítimo, em detrimento de manifestações culturais mais livres e não estruturadas, característica presente nas estruturas históricas do ensino médio, conforme já descrito por Saviani (2021).

É possível argumentar que essa separação rígida entre aprendizado formal e práticas culturais pode limitar a efetividade da escola em responder às complexidades da sociedade contemporânea. A geração Z, com sua demanda por reconhecimento cultural e plural, desafia essa estrutura tradicional ao buscar expressões identitárias, culturais e tecnológicas no próprio espaço escolar (Andrade, Aguiar e Ferrete, 2020). A crítica da aluna B quanto a "fazer isso em outros lugares e não na escola" revela uma percepção de que a escola deve se manter fiel a seu propósito original, sem ceder a pressões culturais.

Autores como Bourdieu (2001) alertam que a escola tende a ignorar o potencial de se tornar um espaço plural e inclusivo, em que os estudantes não apenas adquirem conhecimento formal, mas também se veem como agentes ativos de suas identidades culturais. A escola possui a tendência em legitimar certos saberes e ignorar outros e contribui dessa forma, com a reprodução de hierarquias culturais e sociais. Assim, a intolerância da aluna B à incorporação de práticas culturais, como a capoeira, sugere uma percepção de que certas práticas culturais não possuem o mesmo valor que o aprendizado acadêmico tradicional, reforçando a ideia de que a escola é uma instituição voltada para um tipo específico de capital que não

necessariamente dialoga com todas as culturas.

A questão que M levanta permite discutir se a escola deve se limitar a ser um espaço de ensino formal ou se deve dar abertura para outras formas de expressão ao se adaptar às necessidades e demandas culturais dos estudantes, e ainda se estes alunos e alunas já foram moldados(as) para aceitar passivamente as estruturas hierarquizadas no meio escolar.

CAPÍTULO 3. FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E PLURALIDADE IDENTITÁRIA: UM CONVITE AO DIÁLOGO COM AS JUVENTUDES

Estudos de Silva, Krawczyk e Calçada (2023) apontam que o marco inicial da reforma estrutural para a reforma do Novo Ensino Médio foi a Medida Provisória nº 746/2016 que culminou na promulgação da Lei nº 13.415/2017. Essa legislação trouxe transformações significativas no plano curricular desta etapa da Educação Básica, especialmente com a introdução dos itinerários formativos, os quais propõem uma flexibilização curricular voltada às demandas do mercado de trabalho. Para Rocha e Reis (2024), dois elementos centrais dessa política educacional são: a mobilidade curricular e o protagonismo juvenil, que reforçam a autonomia como um dos principais objetivos do Novo Ensino Médio. Os autores analisam ainda, as propostas do Novo Ensino Médio e discutem se as mudanças promovem maior autonomia e flexibilidade curricular para os estudantes ou se, ao contrário, resultam em um afastamento das realidades e necessidades das juventudes atuais.

Como reflexo legislativo foram revisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, com base no Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e na Resolução CNE/CEB nº 3/2018, em alinhamento à Lei nº 13.415/2017. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC do ensino médio passou a orientar uma estrutura curricular centrada em competências e habilidades para a formação geral básica, integrada de maneira inseparável aos itinerários formativos, os quais são organizados em arranjos curriculares que tensionam promover a relevância do contexto local de cada sistema de ensino (Brasil, 2018).

Na BNCC, as áreas de aprendizagem do ensino médio estão organizadas em "I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional" (Brasil, 2018, p. 467).

Para Aranha, Nogueira e Santos (2022), há uma lacuna na legislação no que se refere à formação técnica e profissional do ensino médio, pois abre espaço de atuação para profissionais com formações acadêmicas específicas que não constam em licenciaturas, o que pode comprometer a prática pedagógica e a qualidade das aulas que chegam aos alunos e alunas. Silva (2023) afirma que, ao possibilitar que estes componentes curriculares sejam agrupados em outras áreas do conhecimento, contribui igualmente, com esvaziamento dos propósitos curriculares diante da falta de formação dos educadores, aumentando, assim, a probabilidade de queda na qualidade do ensino.

De um lado, Rocha e Reis (2025, p. 247) vislumbram que este arcabouço legislativo se

constitui como “marcos importantes na evolução do ensino médio brasileiro e evidencia um ciclo constante de reformas e ajustes que refletem as mudanças nas políticas educacionais ao longo dos anos”, com influência direta na cultura escolar, ao representar uma tentativa de modernizar o ensino médio brasileiro às demandas contemporâneas e às especificidades dos estudantes. Por outro lado, Rocha e Reis (2025) discutem os impactos negativos e positivos dessas políticas na organização curricular e nas práticas pedagógicas adotadas nas escolas. Os autores exploram as implicações dessas reestruturações para a qualidade da educação e para a inclusão ou exclusão dos estudantes no processo educacional. Contudo, Silva, Krawczyk e Calçada (2023) apontam que essa flexibilização, em sua implementação prática, ainda encontra desafios significativos, como a limitação das opções ofertadas pelas escolas devido à infraestrutura insuficiente ou à falta de profissionais especializados.

Em idealização organizacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece como princípio da qualidade da educação, a articulação entre competências e habilidades gerais, somadas aos itinerários formativos, que devem proporcionar uma maior conexão entre o aprendizado escolar e os projetos de vida de alunos e alunas (Brasil, 2017). No entanto, a construção de um currículo inclusivo vai além de um plano interposto na legislação, ou de apenas reformas estruturais no contexto escolar, mas exige um compromisso coletivo para superar as desigualdades no acesso às oportunidades educacionais, na permanência e terminalidade do ensino médio e das altas taxas de evasão que ainda perpetuam esta etapa da educação básica, conforme destacado por autores como Teixeira (2014) e Dayrell (2016) e Gomes (2017).

Os desafios teóricos da flexibilização curricular, apontados pelos autores, são partes integrantes da narrativa do aluno JM:

> *Escrevo essa carta esperando ser compreendida pela comunidade escolar, tendo em vista que esta é minha opinião e tenho a noção de que seria algo que está longe de ser alcançado. Nos dias de hoje, é evidente que cada aluno possui interesses e habilidades diferentes. Entretanto, o modelo tradicional de ensino muitas vezes impõe uma grade curricular rígida, onde todos são obrigados a estudar as mesmas matérias, independentemente de suas paixões e futuros objetivos profissionais. Por isso, acredito que as escolas poderiam se tornar espaços mais dinâmicos e motivadores ao oferecer mais flexibilidade na escolha das disciplinas. Imagino um sistema em que os alunos possam escolher áreas específicas nas quais desejam se aprofundar, como artes, ciências, tecnologia ou humanidades. Algo fora dos itinerários, onde mesmo tento a “escolha” o aluno acaba preso a escola da sua turma. Essa abordagem não apenas permitiria que cada estudante seguisse seus interesses pessoais, mas também promoveria um aprendizado mais significativo e engajante. Quando os alunos têm a liberdade de*

> *explorar temas que realmente os fascinam, é mais provável que desenvolvam habilidades valiosas e um amor pelo aprendizado. Além disso, essa flexibilidade ajudaria a preparar melhor os alunos para o futuro. Ao focar em áreas do seu interesse, eles poderiam adquirir conhecimento e experiência prática que seriam extremamente úteis em suas carreiras. A personalização do aprendizado também contribuiria para o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos estudantes. É claro que essa mudança exigiria planejamento e adaptação por parte das escolas, mas o resultado certamente seria positivo para todos. Um ambiente educacional mais flexível e acolhedor pode fazer toda a diferença na formação de cidadãos críticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo (Aluno, JM, 2024).*

A carta reflete uma análise crítica e propositiva sobre o modelo educacional vigente, levantando questões centrais para o debate sobre a flexibilização curricular e o engajamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Dialogar com a narrativa do aluno JM exige reconhecer a pertinência de suas observações e oferecer um aprofundamento teórico que amplie a reflexão sobre os itinerários formativos. Isso porque as descrições dos alunos e alunas demonstram que a legislação não possui força de execução, ela ampara, mas não garante a qualidade e a eficácia do modelo na aplicabilidade.

No *lócus* de pesquisa, os itinerários formativos seguem a matriz curricular da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com os itinerários formativos utilizados para a composição da carga horária de professores e professoras no componente curricular Educação Física. O componente curricular “Projeto de Vida” se destaca como promissor por parte dos professores e da legislação vigente. No entanto, na narrativa do aluno JM, ficou evidente que os estudantes têm interesses e habilidades diferentes, e, devido à falta de contextualização das aulas, os conteúdos tornam-se vazios, impositivos e rígidos. Da mesma forma, os professores retratam angústias por não possuírem a formação específica e pela falta de valorização das aulas por parte das juventudes.

A narrativa amplia um clamor por mais flexibilidade, dinamismo, autonomia, responsabilidade e acolhimento. Realidade destacada por Gatti (2021) como decorrente da ausência de preparação adequada do corpo docente e desafios relativos à falta de professor para assumir as aulas de forma alinhada com as propostas educativas, e com a qualidade que alunos e alunas merecem e têm direito.

Embora o ensino tradicional, estruturado em uma grade curricular homogênea e fruto de uma educação elitizada e neoliberal (Laval, 2019), tenha sido reestruturado com flexibilizações e uma carga horária destinada aos itinerários formativos, Rocha e Reis (2025) analisam, com base na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que houve alterações na

flexibilização curricular proposta. No entanto, surgem novos desafios, como a limitação da "capacidade das escolas de adaptarem o ensino às realidades locais e culturais de seus estudantes" (p. 259). Assim, o novo modelo de ensino médio tem sido alvo de críticas por sua incapacidade de atender à pluralidade de interesses e manifestações culturais dos estudantes. Como apontou o aluno JM, a imposição de conteúdos padronizados pode sufocar as paixões individuais e gerar um desinteresse generalizado. Essa crítica ecoa perspectivas como as de Silva (1999), que questionam as práticas escolares que uniformizam os sujeitos e ignoram suas singularidades.

A sua proposta de um sistema mais dinâmico e flexível está compatível com os princípios da educação emancipadora, que busca romper com a lógica da homogeneidade para promover o protagonismo dos estudantes. Deleuze e Guattari (1997) destacam a importância de caminhos que permitem os sujeitos explorar suas potencialidades e singularidades, o que parece estar no cerne da sua proposta de uma flexibilização que vai além do que os itinerários formativos atuais têm ofertado na escola pesquisada.



A ideia de um currículo mais personalizado, em que os alunos e alunas possam escolher áreas de maior interesse, reflete uma visão de educação centrada em juventudes protagonistas. Essa abordagem tem o potencial de promover um aprendizado mais significativo, como o aluno JM bem destacou e conforme defendido por autores como Silva (2023). Ao se envolverem com temáticas que despertam sua fascinação, as juventudes tendem a desenvolver um senso de pertencimento e motivação intrínseca, não se limitando apenas às habilidades técnicas curriculares exigidas.

Butler (2018) argumenta que a autonomia e a responsabilidade são construídas em contextos em que os sujeitos têm espaço para exercitar escolhas. Assim, em um ambiente escolar mais flexível, os alunos não aprendem apenas conteúdos técnicos relevantes, mas também desenvolvem habilidades como tomadas de decisões, autogestão e autorreflexão que são características fundamentais cobradas na atualidade.

A preocupação com a preparação dos alunos para o futuro é igualmente relevante. Em um mundo cada vez mais dinâmico, onde as demandas profissionais mudam rapidamente,

com forte influência na cibercultura[17] e ciberativismo[18] nas redes sociais integradas online, oferecer uma educação que permita aos estudantes se especializarem em áreas de interesse torna-se um ponto de reflexão altamente pertinente. Além disso, a experiência prática, mencionada como um benefício dessa abordagem, é amplamente defendida por autores como Michael Young (2007) e Lemos (2019), que ressaltam o papel do conhecimento especializado na construção de uma educação relevante e conectada às demandas sociais.

Embora a sua proposta seja visionária e promissora, o aluno JM reconhece que a implementação de uma educação em patamares flexíveis e dinâmicos exige planejamento e adaptação por parte das escolas. Esse reconhecimento é crucial, pois mudanças estruturais requerem o envolvimento de políticas públicas e diversos, desde gestores e professores até os próprios alunos, familiares, comunidade e toda a rede de apoio. A partir de uma perspectiva valorativa do trabalho integrado e colaborativo, é importante pensar na escola como um espaço de constante negociação, onde os conflitos existem, mas as práticas pedagógicas são construídas em diálogo com as demandas e expectativas dos sujeitos, com a valorização da pluralidade, sem se configurar como um espaço excludente, como relata a carta da aluna KE:

> *Em um lugar onde eles valorizam pessoas, com algum status social ou com dinheiro e pessoas mais humildes não obtém o mesmo tratamento, onde um lugar de aprendizado, passa ser um lugar temido por muitos, onde a comparação, a exclusão de pessoas é evidente. Eu vejo que muitas pessoas são excluídas ou até mesmo alvo de brincadeiras desagradáveis, algo que nos dias de hoje, já deveria ter acabado, muitas vezes não conseguem se expressar o que pode levar a algo mais sério no futuro não falo que so alunos em si fazem isso, mais e algo que deve ser pautado (Aluna KE, 2024).*

A narrativa da aluna KE descreve em poucas linhas um desabafo com questões fundamentais sobre desigualdade, exclusão e a necessidade de criar um ambiente escolar mais equitativo e acolhedor. A maneira como a docente traz as preocupações reflete sensibilidade e

17 Pierre Lévy (1999) define a cibercultura como o conjunto de valores, práticas e modos de pensar surgidos a partir da digitalização e das redes telemáticas. Está associada à inteligência coletiva e ao potencial colaborativo da internet.

18 O termo ciberativismo é formado pela junção de "ciber", derivado do grego *kybernetes* (κυβερνήτης), que significa "piloto" ou "governador" (mesmo radical da palavra "cibernética"), e "ativismo", referindo-se à militância e engajamento político-social. O ciberativismo se refere ao uso da internet e das tecnologias digitais como ferramentas para mobilização social, defesa de direitos, engajamento político e protestos. Ele se tornou um fenômeno relevante com a popularização da web e das redes sociais, permitindo a disseminação de ideias, organização de movimentos e resistência digital. O ciberativismo impulsionou movimentos como a Primavera Árabe e os protestos do movimento Occupy, destacando a importância das redes digitais para a mobilização social (Castells, 2013).

uma visão crítica, que são essenciais para promover mudanças significativas na comunidade escolar. Ela aponta que o tratamento diferenciado baseado em *status* social ou condições econômicas é um problema presente no ambiente escolar. Esse comportamento pode criar barreiras que dificultam a interação e o aprendizado. Butler (2019) argumenta que a exclusão ocorre quando normas sociais privilegiam determinados grupos em detrimento de outros e perpetuam, assim, desigualdades e maneiras de tratamentos que afetam diretamente o senso de pertencimento.

A exclusão e as brincadeiras ofensivas mencionadas na carta são formas de *bullying*, que podem ter impactos profundos na saúde emocional e no desempenho acadêmico dos estudantes. Esses comportamentos, muitas vezes, desestimulam a participação e criam um ambiente de medo e insegurança. Destaca-se também a incapacidade de se expressar, o que pode levar a problemas mais sérios no futuro. Isso evidencia a necessidade de a escola oferecer suporte emocional e criar espaços seguros para que os alunos e alunas compartilhem suas angústias (Castro et. al., 2005). A ausência desse suporte pode resultar em questões graves, como isolamento, baixa autoestima e até mesmo transtornos emocionais.



Ao mencionar que não apenas os alunos, mas também outros membros da comunidade escolar podem contribuir para a exclusão, destaca-se como uma questão estrutural. Essa percepção ressalta a necessidade de um compromisso coletivo para combater atitudes discriminatórias e criar uma cultura de respeito, conforme defendido por autores como Castells (2003), Castro et. al. (2005) e Dayrell (2014).

Outro ponto de análise nas entrevistas foi a denúncia de uma aluna sobre os agrupamentos que são feitos no início do ano letivo para a enturmação de alunos nas salas de aula:

> *Eu preciso falar sobre a distribuição de alunos nas turmas, tipo assim, por exemplo, segundo D do ano passado, eles colocavam tudo de uma mesma classe social. Por exemplo, era todo mundo da zona rural, aí eles colocam tudo em uma sala só e fica meio que separado o resto, sabe? Por exemplo, segundo A, é as pessoas que vêm mais do ginásio, ok. Aí chega no segundo B, já é uma classe social um pouco mais inferior.*
> *Aí vai dividindo meio que em classes sociais, sabe? Eu acho que isso*

> *deveria ser mais... Eu acho que não é por classe social, eu acho que é por nota. Ultimamente é por nota. Eu falo que não é por nota porque eu cheguei ano passado, eu fui para o primeiro D e eu sempre tive nota acima de 20. Mas eu digo isso também, porque na nossa sala, no segundo D, também só tem as pessoas da Vila. Você não vê pessoas da Vila nas outras salas, no primeiro A, B e C. Estava tudo no D. No D estavam todas as pessoas que eram da Vila e todas as pessoas que vêm de São João, da zona rural e dos bairros mais pobres da cidade (Aluna S, 2024).*

A percepção da estudante S, a respeito da divisão de turmas, pode ser analisada por meio dos dispositivos escolares que, como sugere Foucault (2008), regulam as práticas e subjetividades com mecanismos de normalização e hierarquização. Esses dispositivos classificam os alunos com base em critérios sociais, pedagógicos e definem os limites do que é legitimado enquanto comportamento esperado ou desviante. No entanto, Foucault também evidencia que esses mesmos dispositivos abrem espaço para subversões, permitindo que os sujeitos ressignifiquem essas divisões nas interações cotidianas. Assim, a organização de turmas reproduz desigualdades sociais e cria possibilidades de contestação e reinvenção das práticas escolares ao expor a dinamicidade do espaço educacional.

A crítica da aluna no que concerne à divisão das turmas, com base em critérios sociais e não acadêmicos, sugere um equívoco sobre o que Charlot (2000) chama de democratização da escola. O autor argumenta que o ambiente escolar deve fomentar a igualdade e a interação entre jovens de diferentes origens, a fim de que todos possam se beneficiar das experiências e visões de mundo, uns dos outros. No entanto, ao agrupar os alunos por classes sociais, a escola reafirma a segregação, contrariando a proposta da educação inclusiva e diversa.

Além disso, a organização das turmas pode impactar negativamente a construção da identidade e a percepção de pertencimento dos alunos. Para a escola cumprir o seu papel social, ela deve evitar formas de organização que reforcem rótulos e qualquer distanciamento entre os jovens. Ao colocar os alunos em grupos homogêneos, a instituição deixa de favorecer experiências de aprendizagem rica e diversificada, na qual a convivência com diferentes perspectivas e realidades amplia a compreensão de mundo das juventudes, conforme Candau (2016).

Dessa forma, o relato da aluna destaca a necessidade de um modelo de organização que priorize a integração social e a pluralidade fluida, com a garantia de que a escola cumpra o seu papel de espaço de convivência e formação cidadã. Ao dialogar com as reflexões de Foucault (2008), Charlot (2000) e Candau (2016), é perceptível que a organização das turmas deve ser cuidadosamente repensada para evitar a reprodução de desigualdades. No

contexto do Novo Ensino Médio, essas percepções múltiplas se revelam ainda mais significativas, ao desvelar como as diferentes juventudes encontram na escola, ora um espaço de adaptação e aceitação, ora um ambiente a ser desafiado e transformado com normas instituintes.

Diante das propostas de mudanças como políticas de inclusão, suporte emocional e ações educativas, a aluna KE e a aluna S trazem contribuições valiosas para que a escola seja um lugar de crescimento e acolhimento para todos. As reflexões são convites para que a comunidade escolar se integre em busca de um ambiente mais justo e respeitoso, com influências mútuas capazes de apontar caminhos. Essas influências, internalizadas ou não, fazem parte da narrativa da aluna BR que despertam a uma reflexão sobre a ilusão de um eu fixo, pois ele é constantemente moldado por experiências internas e externas que se encontram presentes na dinâmica da convivência escolar:

> *As pessoas são influenciadas pelo ambiente, mas não é como se o ambiente em si com suas condições à influenciasse, e sim, a percepção desta pessoa sobre este ambiente então quer dizer que o ambiente e a sua percepção sobre ele faz você alterar a si mesmo? ele reconstroi a sua personalidade ou faz com que você a esconda e se adapte de forma inconsciente?*
> *até onde você pode ser você mesmo sem influência constante externa? existe "ser você mesmo" sem uma constante influência externa?*
> *eu constantemente mudo de acordo com o ambiente, muitas vezes de forma inconsciente, mas quando me dou conta (saio do modo observador e começo a prestar atenção em mim mesma) eu me sinto destoada, como se eu tivesse deixado o externo me levar, mas a minha reflexão é, isso tudo é um modo de defesa para que eu acredite que talvez a minha verdadeira eu seja como eu quero, e a culpa é do ambiente me mudando, ou eu estou certa, e ainda não consegui chegar em um estado de deixar de ser apenas o observador sendo influenciado constantemente e nunca tendo a oportunidade de evitar isso estando sã de eu mesma?*
> *então onde estão as evidências de "eu mesma", eu não sou tão introspectiva assim ao ponto de não achar algo materializado para depositar estas, bem, não sei ao certo, mas se eu fosse chutar, eu diria que, em músicas, imagens e outros aspectos superficiais, que eu sinta uma conexão e sensação de conforto (BR, 2024).*

A reflexão apresentada é profunda e multifacetada, envolvendo conceitos complexos de identidade, percepção e a relação entre o "eu" e o ambiente. O diálogo com esta narrativa exige uma profunda reflexão sobre estudos que tratam das questões simbólicas envolvendo a percepção de si mesmo, do outro e da interação resultante dos encontros vivenciados, o que se aplica diretamente à convivência no contexto escolar. Esta convivência demanda o reconhecimento da alteridade, que implica aceitar o "outro" não como extensão do "eu", mas como um sujeito em sua plena diferença. Ele destaca que a relação com os outros não se

limita a uma convivência passiva, mas é marcada por uma constante tensão, na qual o “eu” e o “outro” se configuram e se redefinem mutuamente. Essa perspectiva enfatiza que a convivência com o outro é sempre um desafio ético, pois requer a abertura para o diferente e a superação das barreiras que isolam em perspectivas individuais. Assim, a convivência é entendida como um campo de experimentação e de aprendizado, no qual os sujeitos se transformam na interação com a pluralidade do mundo.

Nesse amplo campo discutido na psicologia e na sociologia sobre a influência do ambiente na formação e expressão da personalidade, teóricos como Deleuze e Guattari (1997) trabalham com a ideia de subjetividade rizomática, ou seja, as identidades e formas de ser se constituem em múltiplas conexões, sem um centro fixo ou um modelo universal de desenvolvimento.

A aluna pontua que as pessoas são influenciadas pelo ambiente, mas de forma mediada pela percepção. Isso é central em teorias pós-modernas e pós-críticas, que apontam que não se vive em uma realidade objetiva, mas sim em realidades construídas pela interpretação que são feitas do mundo (Berger, Luckmann, 2014). Portanto, o ambiente não é apenas um conjunto estático de condições, mas algo que ganha significado ao passar pelo filtro de quem cada um é ou se percebe no espaço à sua volta.

Ao perguntar se o ambiente reconstrói a sua personalidade ou a faz se esconder, sem a intenção de responder apressadamente, é possível analisar que essa reflexão exige uma ampliação nos estudos de Berger; Luckmann (2014), que destacam a existência de momentos em que as pessoas se adaptam para serem aceitas ou para sobreviver, com períodos em que essas adaptações se consolidam em partes do quem elas são. Porém, isso não significa que alguém esconde a sua “verdadeira essência”. Talvez nossa essência seja justamente esse mosaico dinâmico, construído na interação com o ambiente e as percepções.

Assim, é quase impossível dissociar o “eu” dos seres humanos da influência externa, pois são relacionais por natureza. Até mesmo o conceito de “ser você mesmo” pode ser visto como uma construção que surge em oposição ou em relação ao que está ao redor. A questão talvez não seja escapar das influências, mas reconhecê-las e decidir como lidar com elas, o que pode reportar no meio escolar às escolhas cotidianas impressas na convivência com a pluralidade cultural tanto de alunos e alunas, quanto da cultura institucional vigente com as suas normas. Essas construções relacionais podem implicar ainda nas transgressões descritas por Hernandez (2007), bem como em negociações Butler (2019), e ainda em ressignificações (Silva, 2016) do espaço escolar e da convivência mútua.

O sentimento de “destoar” descrito pela aluna quando ela se percebe no “modo observador” é importante. Revela que em algum nível ela tem uma ideia de quem gostaria de ser. Mas será que essa ideia é sua, ou fruto de expectativas externas? Essa pergunta é essencial, porque muitas vezes a luta contra as influências externas com outras influências externas disfarçadas de autenticidade é travada apenas em âmbito interno e pessoal que destoa a própria percepção de si mesma em relação às perspectivas do outro (Berger, Luckmann, 2014).

Quando a aluna se pergunta se culpar o ambiente por suas mudanças é uma defesa, ou se ainda está em busca de um estado de “eu mesma”, talvez seja útil pensar que o “eu mesma” não é fixo. É possível que a sua identidade esteja no movimento entre essas adaptações, no que é escolhido conscientemente e incorporado no que é decidido deixar de lado. As músicas, imagens e aspectos superficiais que trazem conforto podem ser pistas valiosas. Esses elementos funcionam como âncoras emocionais que se conectam com algo que parece autêntico. No entanto, isso não significa que eles sejam a totalidade de quem você é. Eles são portais para explorar sensações, valores e preferências que podem ajudar na aproximação de um sentido de identidade (Beltrami, Taylor, 2012).

Em contextos sociológicos, o caminho pode não escapar da influência externa, mas aprender a transitar por ela de forma mais consciente. Em vez de buscar um “eu verdadeiro” fixo e imutável, se ele existir, talvez seja mais libertador aceitar a si mesma em um processo em constante construção, onde a influência externa não é uma ameaça, mas um mecanismo que pode ser usado de forma criativa e consciente (Dubar, 2020). O conforto encontrado em certos aspectos da vida pode ser o ponto de partida para criar uma narrativa mais coerente sobre aspectos de si próprio, mas sem a pressão de encontrar algo que nunca mude. Afinal, mudar pode se configurar em distintas interpretações de vivência e não precisamente em perda da identidade, como aponta Silva (2016) em análise discursiva.



Dubar (2020) explora como as identidades são formadas através de processos de socialização e enfatiza a interação entre o indivíduo e o contexto social. Ele argumenta que a identidade é uma construção dinâmica, resultante de transações entre o “eu” e os

“outros”. Apesar de se referir às trajetórias profissionais, com inclusão da docência, essa abordagem ressalta a importância da reflexividade e da adaptação contínua ao meio vivencial.

Tanto Silva (2016) quanto Dubar (2020) oferecem contribuições fundamentais para compreender a identidade como um fenômeno construído socialmente. Enquanto Silva (2016) argumenta que as identidades são formadas por discursos e práticas sociais que regulam a inclusão e a exclusão. Elas são atravessadas por relações de poder e, portanto, são marcadas por tensões e negociações constantes. Essa perspectiva dialoga com Dubar (2020), que enfatiza a identidade como resultado de processos de socialização, envolvendo transações entre os papéis atribuídos pelos outros e os papéis assumidos pelos sujeitos. O autor explora como as identidades sociais e profissionais são continuamente (re)construídas em contextos de interação, especialmente nas instituições.

Na convivência escolar, essas teorias se complementam ao sinalizar que as identidades dos e das estudantes, educadores e educadoras são configuradas e reconfiguradas tanto pelas práticas discursivas que permeiam a escola, como sugere Silva (2016), quanto pelas dinâmicas de socialização e negociação descritas por Dubar (2020). Assim, a identidade emerge como um processo dinâmico, situado entre as imposições externas e as apropriações subjetivas.

CAPÍTULO 4. JUVENTUDES E PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PLURALIDADE NO ensino médio: NARRATIVAS EM FOCO

> *Eu acho que a escola deve se adequar aos alunos, às suas culturas, suas vivências e tornar o seu espaço mais acolhedor, sabe? Ter mais aulas fora da sala, mais apresentações dos alunos, pois muitos saem da escola porque não encontram aqui um lugar que pareça com eles. Como jovens protagonistas, precisamos ajudar a escola a encontrar este ponto, a estimular esta conexão (aluna J, 2024).*

> *Acredito que uma escola de ensino médio que procura ser o máximo possível mais atual, tecnológica e flexível consegue despertar maior interesse nos alunos. Só que cada vez mais, parece que eles forçam os alunos a fazerem algo, como se os alunos não querem aderir tal cultura (Aluna I, 2024).*

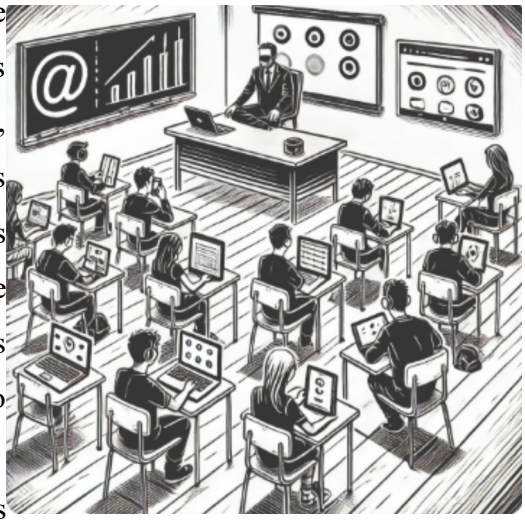
A reflexão da aluna J traz à tona um aspecto fundamental das discussões contemporâneas sobre educação: a necessidade de a escola reconhecer e integrar as múltiplas culturas, experiências e subjetividades dos alunos em suas práticas cotidianas. Para J, a escola deve se tornar um espaço mais acolhedor e próximo das vivências juvenis, com destaque para um ambiente educacional que promova o pertencimento e a identificação das juventudes com o espaço escolar, como defendido por Hernandez (2007).

Essa adequação da escola às culturas dos alunos aparece em distintas narrativas em outros contextos deste estudo, o que reporta a questões acerca da integração das experiências culturais dos alunos no ambiente escolar. A valorização das identidades culturais e histórias de vida é vista por Arroyo (2017) como fundamental no reconhecimento das juventudes como sujeitos de direitos em um ambiente que dialogue com suas realidades e valorize suas histórias de vida. Essa perspectiva é reforçada por Nóvoa (2019), que destaca a importância de práticas pedagógicas que transcendam os muros da sala de aula e que promovam experiências significativas por meio de atividades que conectem o currículo à vida cotidiana dos e das estudantes.

Ademais, Candau (2008) enfatiza a importância da interculturalidade na educação e sugere práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural dos alunos, de forma plural, contribuindo para um ambiente mais acolhedor e estimulante. Implementar aulas fora da sala tradicional e incentivar apresentações são estratégias que podem fortalecer a conexão entre o currículo escolar e a vida das juventudes, além de aumentar o seu engajamento e o sentimento de pertencimento. Assim, iniciativas como aulas em ambientes externos e apresentações culturais dos alunos são estratégias que contribuem para transformar a escola em um espaço

mais acolhedor, capaz de dialogar com as demandas e os desafios das juventudes contemporâneas.

Já a descrição da aluna I evidencia a tensão entre a busca por inovação pedagógica e a percepção de imposição curricular, que pode gerar dissidências entre os estudantes. Autores como Gatti et. al. (2019) destacam que a flexibilidade e a atualização tecnológica no currículo são essenciais para conectar a escola às demandas contemporâneas, mas alertam que a efetividade dessas iniciativas depende de sua contextualização e diálogo com as culturas juvenis. Quando a escola impõe práticas que não consideram as vivências e os interesses dos estudantes, reforçar ainda mais um distanciamento entre a cultura escolar e a cultura juvenil.



Sales (2014) discute as tecnologias digitais como desafios impostos ao currículo do ensino médio, já que elas têm ocupado influente destaque na vivência das juventudes, com transformação no modo de ser e estar no mundo. A autora denomina de juventude ciborgue àquela que desenvolve uma estreita relação com o ciberespaço[19] e a cibercultura, o que exige da escola repensar a sua prática curricular e o desenvolvimento de estratégias que dialoguem com as experiências digitais dos estudantes. Ela enfatiza a importância de reconhecer e incorporar as vivências digitais dos jovens no ambiente escolar, com vistas à construção de um currículo mais conectado às realidades das juventudes contemporâneas. Ao integrar as atividades culturais com espaços mediados pelas tecnologias digitais, a escola tem a oportunidade de se reposicionar como um espaço de encontro e criação, onde o aprendizado formal e as manifestações culturais consigam dialogar de forma integrada, na promoção de uma educação mais conectada às realidades juvenis.

Pautas que envolvem as tecnologias digitais no ambiente escolar ganharam visibilidade com a ascensão de recursos como a Internet e os computadores, e mais recentemente, os aparelhos celulares ocuparam os espaços acadêmicos, sociais e pessoais e exigiram dos docentes um papel de mediador (Santos e Oliveira, 2020). Todavia, Moran, Masetto e Behrens (2000) argumentam que este uso precisa estar integrado com os propósitos educacionais e com

19 A palavra ciberespaço tem sua origem no termo inglês *cyberspace*, cunhado pelo escritor de ficção científica William Gibson em seu romance *Neuromancer* (1984). Gibson utilizou o termo para descrever um ambiente virtual interconectado, acessado por meio de computadores, que posteriormente influenciaria o conceito moderno da internet e das redes digitais.

as distintas realidades da sala de aula, o que exige dos professores uma adaptação curricular e contextualização dos conteúdos programáticos, com a utilização dos recursos tecnológicos como suporte e não como propósito único de ensino. Bacich e Moran (2018) enfatizam, igualmente, que o uso das tecnologias em sala responde às demandas do mundo conectado, mas exige da escola um currículo flexível e de adaptações que se aproximem das demandas dos alunos.

No contexto das juventudes contemporâneas, J enfatiza o protagonismo juvenil como um meio de colaborar com a escola para encontrar um ponto de equilíbrio entre estrutura, acolhimento e manifestações culturais. A teoria de Bourdieu e Passeron (2023) contribuem com a compreensão desta questão, uma vez que o *habitus* escolar molda as disposições dos alunos e suas formas de agir, ainda que nem sempre consiga absorver as especificidades culturais e identitárias de todos. A proposta de J de mais aulas fora da sala e de apresentações estudantis reflete uma busca por romper com o modelo tradicional, que frequentemente restringe a participação ativa dos estudantes, limita sua autonomia e expressão. Ela vislumbra uma escola que acolhe e legitima a diversidade cultural em sua pluralidade e que promova um aprendizado que dialoga com as práticas instituintes de vida e identidades dos alunos (Candau, 2016).

Em uma perspectiva mais ampla, Butler (2018) contribui ao destacar que essa convivência exige negociações e evidencia que um espaço escolar não é estático, mas sim um campo dinâmico de contestação e transformação. Nesse sentido, o acolhimento e as manifestações culturais juvenis transcendem o papel normativo do *habitus* descrito por Bourdieu e Passeron (2023) ao promoverem a pluralidade e o reconhecimento das especificidades culturais e identitárias das juventudes.

A sugestão de J em criar “um lugar que pareça com eles” remete a uma crítica ao papel normativo da escola, que frequentemente reproduz padrões culturais dominantes e relega outras formas de conhecimento e expressão a um lugar marginal. Essa análise desafia a concepção de escola como uma instituição estática e aponta para a necessidade de um modelo dinâmico, em que as próprias juventudes, como “jovens protagonistas”, possam ajudar a construir um ambiente de aprendizado inclusivo e transformador. Além disso, a visão de J pode ser relacionada à ideia de que a educação deve promover uma “ecologia de saberes”, expressão proposta por Santos (2011), para designar os múltiplos saberes e experiências culturais a serem valorizados e reconhecidos.

Assim, a fala da aluna J não apenas defende uma escola mais inclusiva, mas também

questiona os limites do modelo educacional tradicional em acompanhar as demandas contemporâneas. Ao propor uma escola mais conectada às vivências dos estudantes, Dayrell e Carrano (2014) sugerem um espaço onde o aprendizado é construído coletivamente, em uma relação dialógica entre instituição e juventudes, em que a escola não apenas ensina, mas também aprende com as experiências dos próprios alunos. Contudo, dentro do contingente de opiniões, surgem análises para narrativas como as da aluna B:

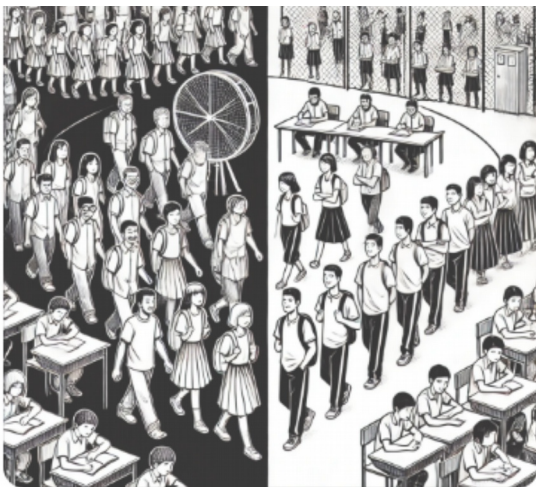
> *Sabe por que eu não concordo com esta fala de que a escola precisaria, tipo assim, se adequar aos alunos? Tipo assim, sim, tem uma parte que ela precisa se adequar aos alunos, eu não tô querendo generalizar a escola toda, mas eu quero falar no sentido de que eu acho que toda essa percepção de que os alunos não tão indo estudar ou então coisa assim porque isso não está próximo à cultura deles, acho que isso vem muito mais da geração, sabe, porque acho que eles tão esperando da escola que não é tipo, parte dela. Acho que tudo isso tem culpa, de, por exemplo, porque as pessoas não querem estudar, é isso. Se você deixar as pessoas expressarem as suas culturas lá dentro, pode até ser que ajude, mas ela não vai para escola para estudar, vai para expressar ela mesma lá dentro. Uma forma de mudar isso […] levaria tempo, seria […] uma mudança desde cedo nas pessoas, para mostrar que a escola é lugar de estudar e aprender, para sair dali garantindo uma formação acadêmica […] uma educação básica. É preciso definir tempos específicos para estas manifestações para que as pessoas possam ir na escola buscar o que ela tem de verdade que é estudar para desenvolver o conhecimento e não somente por conta das programações (aluna B, 2024).*

A perspectiva da aluna B traz uma análise crítica sobre as expectativas de integração entre a escola e as culturas juvenis, com questionamentos de até que ponto a instituição deve, de fato, se adaptar às demandas identitárias dos estudantes. Sua fala reflete uma visão tradicional da escola como um local voltado prioritariamente para a transmissão de conhecimento acadêmico, em detrimento de manifestações culturais que, segundo ela, poderiam afastar os alunos do propósito central de aprender. Esse entendimento é coerente com uma abordagem funcionalista da educação, em que a escola desempenha o papel de estrutura social que molda comportamentos e prepara os jovens para uma inserção racional e disciplinada no mundo adulto, conforme defendido por teóricos como Durkheim (2014).

No entanto, essa visão, ao enfatizar a escola como estrutura normativa e integradora, desconsidera as dinâmicas de contestação e ressignificação que ocorrem no cotidiano escolar. Sob uma perspectiva, a escola é entendida não apenas como um espaço de reprodução de normas sociais, mas também como um dispositivo de poder que regula práticas e subjetividades que permite, ao mesmo tempo, a emergência de negociações criativas e novas formas de interação social (Foucault, 2008); (Deleuze, Guattari, 1997).

Assim, enquanto a perspectiva funcionalista lança luz sobre o papel estruturante da escola em contextos históricos específicos, a abordagem contemporânea amplia essa compreensão, ao reconhecer que as juventudes não são apenas moldadas por normas, mas também atuam como sujeitos sociais ativos na ressignificação de suas experiências escolares (Dayrell, 2003).

A descrição sugere que as expectativas de adaptação da escola às culturas juvenis são, em grande parte, uma característica da geração contemporânea, que busca na escola um espaço de expressão pessoal. Mais uma vez, se encontra presente a concepção que ressoa estudos de Bacich e Moran (2018), com as gerações contemporâneas e desperta ainda para perspectivas de análises de Bauman (2001) com a modernidade líquida, em que as instituições fixas, como a escola, entram em conflito com os indivíduos que demandam uma fluidez e individualidade que nem sempre são compatíveis com as normas e valores institucionais estabelecidos.



Ao afirmar que “a escola é lugar de estudar e aprender”, a aluna B reforça a visão de que o papel da escola é fornecer uma formação acadêmica sólida que, para ela, não deve ser comprometida por adaptações culturais transitórias ou normas instituintes que comprometam seu foco central e que o desviem, concepção esta defendida por Arendt (2004).

Para Arendt (2004), a educação tem o papel de transmitir o conhecimento acumulado e de preparar as novas gerações para compreender e transformar o mundo e preservar um espaço de aprendizado que transcenda as tendências culturais. Essa concepção coloca a escola como um ambiente em que o conhecimento e o rigor acadêmico são valorizados, sem desviar para pressões culturais ou adaptações que comprometam a qualidade do ensino e a profundidade do conhecimento transmitido.

Arendt (2004) sustenta, portanto, que a escola deve manter um foco acadêmico, sem renunciar a seus princípios fundantes para atender a pressões sociais e culturais que podem desviar seu propósito essencial de formação intelectual. Essa perspectiva a torna uma referência fundamental para discussões sobre o papel da escola enquanto transmissora de um conhecimento objetivo e menos suscetível a adaptações culturais transitórias.

> De qualquer modo, a discriminação é um direito social tão indispensável quanto a igualdade é um direito político. A questão não é como abolir a discriminação, mas como mantê-la confinada dentro da esfera social, quando é legítima, e impedir que passe para a esfera política e pessoal, quando é destrutiva (Arendt, 2004, p. 274).

Por mais que as descrições de Arendt (2004) tenham sido em um contexto histórico e social bem distinto e que estes estudos foram alvo de críticas por serem mal interpretados, a sua argumentação pauta na violação do direito de os pais escolherem os companheiros dos filhos e da livre associação gerada pela imposição da integração escolar, conforme analisa Andrade (2012).

No entanto, é possível argumentar que o caráter normativo da escola, ao enfatizar o aprendizado formal como sua função exclusiva, acaba por reproduzir hierarquias culturais e sociais. Para Foucault (2008) o poder simbólico presente nos dispositivos institucionais, regulam as condutas e produzem sujeitos, reforça padrões culturais dominantes enquanto marginalizam outras formas de saber e expressão. A aluna B sugere, ainda, que as manifestações culturais juvenis poderiam ser alocadas em tempos específicos, o que indica uma aceitação parcial dessas expressões, mas sem que elas ocupem o centro das atividades escolares. Esse ponto de vista dialoga igualmente com a ideia de que a escola deve manter um currículo legitimado pela dominação, de forma a preservar a sua função educacional básica.

Ainda assim, a visão de B suscita um debate teórico sobre o papel da escola em uma sociedade que, cada vez mais, valoriza a pluralidade e a inclusão cultural. Embora ela defenda que o espaço escolar deve ser reservado prioritariamente ao aprendizado formal, sua posição abre debates para a crítica de que essa estrutura rígida pode desconsiderar as subjetividades dos estudantes e suas demandas por um espaço de pertencimento. Santos (2011) defende que uma educação inclusiva deve abraçar múltiplos conhecimentos, não como concessões marginais, mas como partes integrantes do processo educativo. Essa proposta de pluralidade, no entanto, seria vista pela aluna B como um possível risco ao foco acadêmico.

Assim, B analisa diante da questão sobre até que ponto a escola deve ser flexível para se adequar às demandas culturais e identitárias dos estudantes. Uma perspectiva que não se encontra presente na descrição da aluna L.

> *Eu penso que todos vocês têm o direito de opinar e tá tudo bem. O bom é quando se respeita tudo isso, que pra mim é diversidade de pensamento. Quem gosta de expressar a sua cultura tá tudo bem sabe, quem defende que a escola é local de conhecimento científico e que deve balancear as manifestações também tá tudo bem também. O importante é esta diversidade mesmo, é o que penso (aluna L, 2024).*

A reflexão de L traz à tona a valorização da diversidade de pensamento e a importância do respeito às múltiplas perspectivas sobre o papel da escola. Sua visão reflete uma concepção pluralista do meio escolar, como espaço de encontro em que os diferentes entendimentos sobre ensino, cultura e identidade podem coexistir. Esse posicionamento dialoga com a noção de diversidade epistêmica, proposta por Santos (2011), em que o saber não se limita a uma única visão hegemônica, mas abarca interpretações diversificadas e vozes que se complementam no ambiente educativo em perspectivas plurais.

A ideia de L valoriza a diversidade de pensamento e o equilíbrio entre expressões culturais e a função acadêmica da escola. Em sua visão, tanto aqueles que defendem uma escola voltada ao conhecimento científico quanto os que buscam nela um espaço de expressão cultural, possuem papéis válidos e importantes na construção do ambiente escolar. Ao reportar mais uma vez para o terceiro espaço de Bhabha (2013), é possível fundamentar esta análise na pluralidade de saberes e contribuir com o desenvolvimento de um processo de valorização cultural, que pode ser reportado ao meio escolar a partir da perspectiva do respeito e da incorporação das diferentes vozes neste espaço. A aluna L exemplifica essa abertura ao sugerir que o ponto central está na coexistência dessas visões, sem que uma se sobreponha a outra.

Para a aluna L, o equilíbrio de expressões e funções escolares desafia a concepção tradicional e normativa da escola. Em contravenção a um espaço exclusivamente voltado à transmissão de conhecimento científico, ela vislumbra uma instituição que, embora tenha a ciência e o conhecimento como base, também se abra para uma multiplicidade de práticas e manifestações culturais. Essa postura é reforçada por teóricos como Dayrell (2001), que defende a escola como um espaço sociocultural que abrange o respeito e as diferenças. L vislumbra que a escola não deveria priorizar uma única função, mas sim integrar múltiplas vozes e experiências na promoção de uma formação que seja, ao mesmo tempo, acadêmica e culturalmente significativa.

Portanto, a perspectiva de L sobre a importância de respeitar as diversas opiniões e práticas culturais evidencia uma compreensão ampliada do papel escolar. Sua visão de uma escola plural e equilibrada oferece uma crítica sutil à normatização rígida e sugere que, ao valorizar as distintas formas de pensamentos, a escola se aproxima de um modelo inclusivo, equitativo e democrático. A proposta de L leva a questionar se a educação não deve, justamente, ser um campo de múltiplas possibilidades em que diferentes saberes, culturas e experiências se encontram, se complementam, entrelaçam e enriquecem, o aprendizado na

formação da pluralidade social, conforme defendido por Dayrell e Carrano (2014), dentre outros estudiosos da dinâmica que compõe a educação contemporânea.

Contudo, desafios na conquista desse respeito à pluralidade de opiniões, se encontram pautados nas práticas coercitivas presentes em relatos de discriminação em relação a estudantes trans e LGBT, que apontaram a falta de apoio e a dificuldade de acesso aos banheiros, como na descrição da aluna X transcrita na íntegra:

> *Eu acho que no meio escolar não deveria ter diferenciação de raça, orientação sexual e... qual era a outra que eu tinha falado? Orientação sexual, raça e religião, porque cada um é de experiências individuais, cada um tem seu modo de pensar e na escola não é você só.*
> *Se você coloca sua religião, sua raça, sua diferenciação de raça ali no meio escolar, vai acabar dando bullying. Muitas pessoas sofrem de bullying justamente por conta disso, a discriminação racial ou de discriminação de LGBTs. Então, eu acho que na escola não deveria ter essa diferenciação, ninguém deveria olhar para o outro e falar assim, ela é LGBTA, então deixe de lado.*
> *Ela não tem que estar ali no banheiro feminino, igual está acontecendo agora com um amigo meu, que ele não está podendo usar o banheiro escolar por conta que ele é um menino trans e ele não pode usar o banheiro escolar, simplesmente isso. Então, ele tem que ir na casa dele usar o banheiro por conta que a escola não aceita. Tudo bem que a escola não aceita que ele entre no banheiro masculino porque, querendo ou não, é perigoso até para ele próprio, para a segurança dele. Mas querem que use o banheiro que é dos deficientes, das crianças especiais. Então, ele não tem direito de um banheiro. A escola não dá apoio nenhum para as pessoas.*
> *E elas querem que a gente fique aqui felizes, tendo uma frequência boa. Como que a gente vai ter uma frequência boa, sendo que eles próprios fazem a discriminação no caso, né? Como a gente vai ficar na escola feliz, tendo que ficar o dia inteiro obrigada, a gente não pode sair para comprar alguma coisa para comer, porque eles já estão achando ruim também. Então, assim, eu acho que é muito difícil eles querem que a gente tenha frequência justamente nesse sentido, mas nos afastam trazendo a discriminação para dentro da escola. Igual também, não só sobre o menino trans, mas ele foi reclamar justamente do banheiro das crianças especiais que estavam ficando muito sujo. Que cadê a higiene para as crianças? E aí, quando ele reclamou disso, porque ele usa o banheiro, eles reclamaram, então você não usa, não é mais para você usar, porque você não é especial, você não é para usar o banheiro.*
> *Todo mundo, pelo menos de minha parte, eu já usei o banheiro dos especiais, por que eles nunca vieram falar comigo? Será que realmente é porque o banheiro está ficando sujo e eles não querem lavar? Ou será que é porque ele era um menino trans e estava falando que estava muito sujo o banheiro e que não era para ele usar mais? Então, assim, eu acho que eles são muito hipócritas no sentido de falar e nunca fazer (Aluna X, 2024).*

A narrativa expressa pela estudante expõe a tensão significativa entre a prática inclusiva declarada pela escola e a vivência real dos estudantes que enfrentam discriminações relacionadas à raça, orientação sexual e a identidade de gênero. O relato

evidencia o que Dayrell e Carrano (2014) denominam de mediação simbólica que se expressa em distintas manifestações culturais. Enquanto a diversidade é tratada e aceita apenas superficialmente no meio social, "longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre os tendo como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como tais" (Dayrell, Carrano, 2014, p. 116).

As expressões simbólicas da condição juvenil, quando não aceitas, são manifestadas na pluralidade por meio de estilos e marcas que, ao não serem reconhecidas, geram exclusão e criam barreiras invisíveis para os estudantes. Ao se verem limitados em suas plenas expressões, enfrentam situações de segregação e preconceito. A escola, por sua vez, é desafiada a ir além do acolhimento respeitoso, pautado na concepção da diversidade como um valor, buscando ampliar todas as formas de existência para uma visão plural.

> As culturas juvenis. A partir da década de 1990 assistimos, no Brasil, a uma nova forma de visibilidade dos jovens em que a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada por eles e elas como forma de comunicação, expressas nos comportamentos e atitudes pelos quais se posicionam diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras linguagens culturais, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para trocar ideias, ouvir um som, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer e de expressividade pública (Dayrell e Carrano, 2014, p. 115).

A questão da discriminação e da inclusão no contexto escolar exige a análise da relação entre a cultura institucional no que tange as juventudes e as identidades de gênero, raça e orientação sexual, dentre outros marcadores. Para Butler (2018), o gênero é performativo, ou seja, é uma construção social que se manifesta por intermédio de atos e discursos repetidos, os quais podem ser acolhidos ou rejeitados pela instituição. Assim, ao se recusar a reconhecer estudantes trans ou ao criar barreiras à sua inclusão, a escola reforça normas e fronteiras de gênero que excluem e marginalizam identidades divergentes. Hooks (2013), por sua vez, discute a importância de uma educação inclusiva que permita aos estudantes transcender barreiras de gênero, raça e classe. Ela defende a escola como um espaço de *teaching to transgress*, onde se desafiam as estruturas opressivas e se valorizam as experiências de todos os estudantes. No contexto das entrevistas, essa perspectiva é essencial para entender as demandas das juventudes por uma escola inclusiva, que reconheça suas individualidades e



ofereça um ambiente seguro e acolhedor.

Os relatos sobre a falta de acolhimento significativo e a intolerância em aceitar expressões de pluralidades culturais evidenciam a necessidade de um espaço escolar comprometido com a equidade.

Em consulta à página do Supremo Tribunal Federal (2024), demonstrou que atualmente, não existe uma súmula vinculante específica que trate do uso de banheiros por alunos transgêneros. Em 2015, o STF reconheceu a repercussão geral do tema ao analisar o Recurso Extraordinário (RE) 845.779, que discutia o direito de uma pessoa trans utilizar o banheiro correspondente à sua identidade de gênero em um shopping center. No entanto, em junho de 2024, o Plenário do STF decidiu, por razões processuais, não julgar o mérito do recurso, por entender que o caso não envolvia matéria constitucional, mas sim uma questão de danos morais.

Apesar da ausência de uma súmula vinculante, existem normativas que buscam garantir os direitos de pessoas trans no ambiente educacional. A Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, estabelece que deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero de acordo com a identidade de cada indivíduo. Essa resolução visa assegurar o respeito à identidade de gênero nas instituições de ensino e promover um ambiente inclusivo e livre de discriminação.

Friederichs (2018) aborda em seus estudos a importância da escola como espaço de socialização e convivência entre diferentes grupos sociais. A autora destaca que, apesar de a escola ser um ambiente público destinado à formação e produção de sujeitos, ainda persiste a reprodução de desigualdades sociais que resultam em exclusões e invisibilidade de determinados grupos, o que lhes confere o status de sujeitos étnicos em luta por reconhecimento. . Diante de dados estatísticos que evidenciam essas desigualdades, é possível promover o respeito à pluralidade no ambiente escolar e incentivar reflexões sobre essas questões. Ela enfatiza que, culturalmente, categorias sociais como “mulher”, “gay”, “lésbica”, “negro/a”, “travesti”, “transgênero” e “transexual” continuam posicionadas em polos de menor valor, o que levanta o desafio de pensar em igualdade dentro desse contexto.

É proposto assim, que a educação, enquanto ambiente de convivência equitativa, deve ser um espaço para desconstruir preconceitos e estereótipos, com práticas

pedagógicas que valorizem a pluralidade. Isso implica em repensar currículos, metodologias e atitudes dentro das instituições de ensino, de modo a incluir e valorizar as diferentes identidades e experiências dos alunos.

No plano da vivência no cotidiano escolar, a situação relatada pela aluna ilustra mais uma vez o conceito de violência simbólica discutido por Bourdieu e Passeron (2023). Estes autores argumentam que as instituições, ao estabelecerem normas que ignoram a diversidade, acabam por reproduzir formas de violência que marginalizam aqueles que não se encaixam nas expectativas dominantes. A exigência de que um estudante trans use o banheiro destinado a deficientes ou o impedimento de utilizar banheiros comuns exemplificam essa violência simbólica, que impõe um desconforto e uma exclusão disfarçada de norma institucional. Esse tipo de discriminação invisível, ao mesmo tempo que compromete o bem-estar dos estudantes, os afasta emocionalmente da escola, além de dificultar a formação de uma convivência saudável, democrática e plural.

No contexto de equidade e acolhimento, Santos (2011) propõe uma visão de educação que permita a convivência de múltiplos saberes e identidades no espaço escolar. Neste sentido, é esperado que a escola crie um ambiente em que todas as expressões culturais e identitárias sejam valorizadas, uma prática que exige uma estrutura de suporte que ultrapasse os limites da formalidade curricular e de uma cultura escolar excludente e violenta. No caso descrito pela estudante X, a escola falha em proporcionar um acolhimento significativo, que permita que as juventudes não apenas coexistam, mas se sintam integradas e respeitadas. Essa perspectiva sugere que as políticas de inclusão e diversidade, para alcançarem efetividade, devem estar ancoradas em uma prática cotidiana sensível às especificidades contextuais, promovendo o respeito e o apoio em situações concretas (Friederichs, 2018). Além disso, é essencial que reconheçam como legítimas as pluralidades culturais manifestadas nas lutas pelo reconhecimento, na apropriação dos espaços por dissidências juvenis e na disputa simbólica que se estabelece em processos de negociação.

Em síntese, o relato da aluna X evidencia que a escola ainda enfrenta desafios profundos para se transformar em um espaço plenamente inclusivo. Referências teóricas como as de Dayrell e Carrano (2014), Bourdieu e Passeron (2023), sublinham a importância de uma prática educacional que não apenas reconheça a pluralidade, mas que implemente ações de equidade que garantam aos estudantes um ambiente livre de discriminações e de exclusões simbólicas, como exposto por Friederichs (2018).

A narrativa da estudante também evidencia ainda uma crítica à prática de acolhimento

na escola, ao revelar que o apoio oferecido, muitas vezes, fica restrito ao discurso, sem se concretizar em ações práticas e eficazes. Essa percepção reflete o que Luck (2017) descreve sobre o acolhimento e o suporte prometidos pela instituição que se configuram em mais retóricos do que efetivos, o que gera um sentimento de abandono e falta de pertencimento. Para este autor, o verdadeiro acolhimento exige que a escola possa ir além do discurso, que possa implementar ações e práticas que atendam efetivamente às necessidades emocionais e sociais dos alunos, crítica esta exposta pela aluna N:

> *Porque falta muita parte do acolhimento da escola. Eles até falam, ah, mas a gente acolhe, a gente dá apoio e tal, mas não é o apoio necessário, porque muitas vezes não chega a ser um apoio que, tipo, ah, vocês têm professores, vocês têm comida, vocês têm recurso, porque muitas vezes o apoio... Fica só no papel. É, que fica só no papel. E também que não chega a ser um apoio emocional, porque às vezes não chega a questionar como é que o aluno está se sentindo em relação a isso. Eu também vejo que não só emocional, mas também nesse sentido de só falar. Igual eu falei desse amigo, eles falam que dá apoio para as pessoas, mas aí quando você vai questionar sobre algo, eles já... Quando vai colocar na prática (Aluna N, 2024).*

A crítica sobre o "apoio no papel" destaca a diferença entre a promessa institucional e a experiência vivenciada pelos alunos entrevistados. Castro et. al. (2005), ao estudarem as interações juvenis no ambiente escolar, apontam que o acolhimento emocional é fundamental para a permanência e o bem-estar dos estudantes. Políticas de acolhimento que se limitam a recursos físicos, como alimentação e infraestrutura, sem abordar o suporte emocional, deixam de contemplar a complexidade da experiência estudantil. Um verdadeiro apoio requer que a escola esteja aberta a dialogar sobre as necessidades e os sentimentos dos alunos, com escutas suas queixas e na busca pela compreensão em sua totalidade e subjetividade.

Essa visão se alinha à ideia de Deleuze e Guattari (1997) ao introduzirem a noção de escolas como máquinas de produção de subjetividades. Eles abordam a importância de uma educação que fomente a autonomia e a criatividade para permitir que os indivíduos desenvolvam suas singularidades em transgressão aos modelos de estruturas padronizadas. Perspectiva que defende uma escola contributiva com a formação de subjetividades únicas e múltiplas, adequadas à complexidade do mundo contemporâneo.

Ademais, a narrativa da estudante N sugere que a escola falha em proporcionar um espaço seguro para a expressão de sentimentos e preocupações, o que impacta diretamente na qualidade da relação entre juventudes e instituição. Dayrell (2007), ao analisar as relações entre juventude e escola, ressalta que os estudantes necessitam de um ambiente onde possam se expressar sem temor de julgamento e onde suas demandas emocionais sejam acolhidas

como parte fundamental do processo educacional. Para Dayrell (2007), a escola deve ser um espaço de acolhimento integral, que não apenas reconheça, mas valorize e responda às necessidades emocionais das juventudes, evitando o que ele denomina de distanciamento institucional, uma falha da escola em compreender as demandas dos alunos de forma empática e responsiva.

Assim, o relato da estudante N sobre a falta de acolhimento efetivo e de apoio emocional, sugere que, para ser verdadeiramente inclusiva, a escola precisa estruturar práticas que contemplem a totalidade das necessidades dos alunos, com a promoção de um ambiente valorativo de escutas ativas das vozes dos estudantes, para que sejam compreendidos tanto na sala de aula quanto na escola.

A análise das entrevistas na categoria cultura escolar e juventudes abordou a complexa relação entre as normas e valores institucionais da escola e as práticas culturais e identitárias dos jovens. A cultura escolar, em sua dimensão disciplinar e formativa, busca a homogeneidade de comportamentos e valores, o que frequentemente entra em conflito com a pluralidade cultural e a multiplicidade identitária das juventudes. Dessa forma, é imprescindível que a educação assuma um compromisso ativo com a desconstrução dessas hierarquias e valorização da pluralidade de identidades na promoção de um ensino que dialogue com diferentes realidades sociais. Isso demanda não apenas mudanças curriculares, mas também uma revisão das atitudes docentes e das políticas institucionais, a fim de consolidar uma escola mais democrática e sensível às múltiplas formas de existência (Friederichs, 2018).

Bourdieu e Passeron (2023) fornecem uma base sólida para entender como as juventudes negociam suas posições dentro do ambiente escolar enquanto estrutura internalizada de disposições culturais, que orienta a percepção e a ação dos sujeitos, que por sua vez, é moldado tanto pelo contexto familiar quanto pelo ambiente escolar. A escola, enquanto espaço que busca consolidar um capital cultural específico, impõe normas que podem divergir dos valores e práticas trazidas pelas juventudes. Nesse sentido, há um processo de interseção e divergência, pois enquanto determinadas juventudes se adaptam e incorporam as normas escolares, outras resistem e criam tensões culturais que se manifestam em formas sutis de contestação, como o uso de linguagens, vestimentas ou comportamentos alternativos.

A análise das manifestações juvenis também ganha força com as contribuições de Hall (2006), que argumenta que a identidade é construída de forma contínua, através de processos

de interação social e cultural. Assim, as juventudes se afirmam e reafirmam no diálogo entre a cultura escolar e as suas próprias culturas, ressignificam o espaço de maneira que elas possam acomodar elementos das suas vivências culturais ou recebem advertências e punições por não atenderem ao plano e à ordem imposta por normativas legais. As interseções e divergências, nesse contexto, refletem mais uma vez à concepção de fluidez das manifestações identitárias contemporâneas, que são moldadas e ao mesmo tempo vivenciam a necessidade de ressignificaçãodos valores institucionais.

Ao retomar questionamentos sobre pluralidade cultural e valorização das manifestações, a aluna P destaca:

> *Eu também acho que, às vezes, tipo assim, no ambiente escolar, não é um ambiente que a gente tem que expor tanto, tanto a nossa cultura, porque se a gente expor em uma quantidade muito elevada, acaba afetando a cultura do outro. Se eu expor muito minha opinião, vai acabar afetando a opinião da outra pessoa. Então, acho que tem que ter um limite, tipo, ah, eu tenho minha opinião, mas eu respeito a sua. Você tem sua religião, eu tenho a minha. Você respeita a minha, eu respeito a sua. É nítido quanto as pessoas, tipo assim, cada vez mais ficam com medo de dar opinião pelo fato das pessoas julgarem.*
> *Qualquer coisinha, as pessoas já estão julgando. Lá na sala mesmo, acho que vocês já viram muita situação minha quando eu vou... Eu tenho muita questão de religião e tal, mas eu não sou de fazer que o outro pense da mesma maneira que eu. Eu quero que a pessoa entenda o que eu penso.*
> *Eu não quero que ela aceite e vire da minha religião. Eu quero que ela entenda, porque muitas pessoas, elas olham pra outra religião e por ser algo diferente, eles julgam. Então, eu quero que as pessoas olhem pras religiões, independente de qual seja, não só a minha ou do outro, mas eu quero que elas olhem no geral e estudem, porque as pessoas, elas só têm a intolerância religiosa por não ter o estudo da religião.*
> *Porque se as pessoas estudassem todas as religiões ou a cultura do próximo, eles não teriam essa discriminação. Porque a discriminação realmente é por conta de falta de informação do outro. É, porque eles só querem fazer com que o outro pense da maneira que eu penso.*
> *Mas o que adianta o outro pensar da maneira que eu penso? É igual quando alguém vai falar de umbanda, ele já fala que a pessoa é macumbeira e tal. Ou então é do demônio. Porque se falar macumbeira, eles ainda aceitam a pessoa umbandista, porque realmente, eles acreditam em orixá e macumba, então. Mas falar que é do demônio, é macumba no sentido ruim, no caso. E isso é muito triste, porque as pessoas não querem aprender. Eles querem ficar nessa de é demônio, é demônio, é do demônio. Não conversa com fulano que é do demônio. E isso eu acho que só puxa pra trás. Num ambiente escolar não deveria ter isso (Aluna P, 2024).*

A narrativa da estudante P reafirma a complexidade das interações culturais e religiosas no ambiente escolar, o que evidencia a necessidade de uma educação que promova o respeito mútuo e a compreensão das diferenças. Neste sentido, Candau (2008) propõe que a

educação intercultural deve valorizar a pluralidade presente na escola, através de um diálogo constante e da convivência respeitosa entre diferentes culturas e crenças.

A estudante menciona ainda, que a discriminação religiosa muitas vezes resulta da falta de conhecimento sobre a religião do outro, pauta descrita por Santos (2011) como uma ignorância em relação às culturas e crenças alheias que pode levar à intolerância e ao preconceito. Nesse sentido, a educação intercultural propõe um aprendizado integrado e o desenvolvimento de uma convivência respeitosa como caminho para reduzir a intolerância.

Além disso, a crítica da aluna quanto aos julgamentos constantes no ambiente escolar remete à necessidade de uma cultura de respeito e escuta mútua. Setton (2002), ao estudar as interações e relações escolares, enfatiza a importância de construir um ambiente escolar que acolha as diferentes identidades e opiniões sem julgamentos, com a promoção do respeito e da empatia, assim, o ambiente escolar se torna um espaço mais inclusivo e menos propenso aos conflitos.

A análise da cultura institucional também pode ser fundamentada nas reflexões sobre disciplina e vigilância. A escola atua como um dispositivo de controle social ao moldar comportamentos e vigiar os corpos dos estudantes de forma a promover a conformidade com normas específicas. Esse controle, entretanto, nem sempre é aceito passivamente pelas juventudes, que o percebem como um limitador de suas expressões culturais e identitárias, concepções presentes em perspectivas de estudos de Silva (2016).

As entrevistas revelaram essa tensão e evidenciaram que as juventudes, ao se sentirem observadas e avaliadas, desenvolvem mecanismos dissidentes que variam desde pequenas transgressões até a adoção de posturas de distanciamento em relação à cultura escolar. Essa dinâmica, portanto, revela uma divergência entre os interesses dos jovens em relação aos objetivos institucionais, conforme já descrito em estudos de Magnani (2005).

Por fim, as narrativas também oferecem uma contribuição importante à compreensão de como as juventudes contemporâneas contestam e reconfiguram a cultura escolar. Segundo Silva (2016), a escola deve ser pensada para além da homogeneidade, mas como um campo de disputa em que diferentes identidades e culturas se encontram e entram em conflito. Esta concepção enfatiza a importância de reconhecer a pluralidade das experiências juvenis, assim como a necessidade de que a escola seja sensível a às diferenças. As juventudes esperam uma escola que dialogue com suas realidades e ofereça um ambiente de aprendizado que respeite suas particularidades e perspectivas.

De igual modo, a narrativa da estudante P sobre o papel da escola na promoção de um

ambiente seguro e inclusivo, onde o direito de todos os alunos e alunas, com a inclusão daqueles que enfrentam discriminações e situações de violência, seja plenamente garantido. A crítica indica a visão de que a escola negligencia o seu papel de mediadora e de espaço de proteção, ao deixar de tomar medidas em situações segundo as quais exigem intervenção (Setton, 2002).

De acordo com Setton (2002), a escola deve ser um espaço de acolhimento das diversas realidades dos estudantes, garantindo a erradicação de exclusão, especialmente no que se refere à discriminação de alunos trans, deficientes, negros e outros. Gestores e docentes não podem ser omissos diante de situações envolvendo a vulnerabilidade, preconceito e discriminação, consoante descreve a aluna X.

> *Preciso repetir aqui a cultura da discriminação que aconteceu do primeiro caso que eu tinha falado, do menino trans, do banheiro, que isso era algo que eles deveriam resolver e não tratá-lo de uma maneira diferente, porque ele ainda é um estudante, ele ainda tem os direitos de um estudante, então eles deveriam tratar de uma maneira melhor. Então, acho que tem que mudar muita coisa ainda na questão administrativa e pedagógica da escola. Eu também acho que eles devem abrir mais os braços pra algumas questões, porque ano passado, por exemplo, nós tínhamos uma colega que, todo recreio, o namorado dela ia pra nossa sala. E a gente via que ele era agressivo com ela dentro da escola e ninguém fazia nada. Pra ela ir no banheiro, ela tinha que mandar mensagem pra ele, pra ver se ele deixava ela ir no banheiro. Pra ela sair na sala, ele tinha que ir.*
> *Ele tinha que ir com ela no banheiro, ela não podia fazer praticamente nada. E direto ele xingava ela na nossa frente, faltava bater nela lá na sala, e quando a gente ia na direção pra falar alguma coisa, eles falavam, ah, mas a gente não pode fazer nada não, porque isso é coisa de casal. Então, acho que às vezes, sabe? Essas coisas de casal é muito complicado de desenvolver, porque a pessoa tem que querer ajuda (Aluna X, 2024).*

A discriminação enfrentada pelo estudante trans, impedido de utilizar o banheiro que segue sua identidade de gênero e a situação de violência presenciada pela colega no contexto de um relacionamento abusivo, são exemplos ilustrativos acerca da falta de intervenções cuja cultura de discriminação e silenciamento são perpetuadas. As instituições, ao desconsiderarem tais situações, perpetuam dispositivos de poder que reforçam desigualdades e silenciam experiências marginalizadas, além de comprometerem o reconhecimento das múltiplas subjetividades presentes no ambiente escolar. Sendo assim, é necessário problematizar como a escola regula práticas de exclusão e violência, ao mesmo tempo em que se torna um espaço de negociação e transformação cultural. Em vez de apenas garantir formalmente direitos, ela pode abrir-se à ressignificação de suas normas e práticas e criar condições para que as juventudes exerçam sua agência e convivam em um ambiente que valorize a pluralidade

(Santos, 2011).

A crítica da estudante X aponta a necessidade de a administração escolar adotar uma postura mais acolhedora e proativa, abrindo-se às diversas realidades e desafios enfrentados pelos alunos. Abramovay e Castro (2006) observam que a omissão da escola em situações de violência interpessoal, especialmente no caso de relacionamentos abusivos, contribui para a produção de um ambiente inseguro que normaliza a violência, seja ela física ou psíquica. Eles defendem que a administração escolar deve ser capacitada para identificar e intervir em casos de violência nas relações, além de oferecer apoio psicológico e criar canais seguros a fim de que os estudantes possam reportar essas situações sem medo de represálias, conforme exposto igualmente nesse relato:

> *Olha da minha parte eu acho que os superiores deveriam escutar um pouquinho mais e não ir saindo tomando decisões sem nem escutar o lado dos alunos, pois não são eles que falam que essa escola é uma escola democrática e que todo mundo tem o direito de fala e de explicar sua história. Fora que se a gente for falar todo o erro que tá aí dentro todo mundo seria punido, eu falo isso porque eu tenho um colega que foi punido o justamente enquanto a outra pessoa fez pior que ele ficou de boa (Aluna J, 2024).*

Pode-se notar que tanto a narrativa da estudante X quanto da aluna J, ressalta a necessidade urgente de uma postura administrativa mais comprometida e inclusiva, que vá além do discurso formal e garanta um ambiente efetivamente acolhedor, seguro, democrático e com escuta ativa. O papel da escola, conforme discutido por Setton (2002), Santos (2011), Abramovay e Castro (2006), é fundamental para assegurar que os direitos dos estudantes sejam respeitados e as situações de discriminação e violência sejam tratadas com a devida atenção e cuidado, com vistas de a escola não se transformar em um "peso" na vida dos estudantes.

> *A escola, para mim, é um fardo. Porque eu realmente, eu sou filha única, então eu cresci sozinha com minha mãe. Meu pai ficava trabalhando demais, então era eu e minha mãe. Então, eu não aprendi muito a socializar. Então, chegar na escola, ficar o dia inteiro socializando é terrível para mim. Então, vira um fardo. E ficar o dia inteiro sem fazer nada é pior ainda, porque eu pretendo fazer geologia. E aí, você fica o dia inteiro na escola sem aprender nada. Sem acrescentar nada nos meus conhecimentos. Então, o que eu estou caçando aqui? Então, é horrível. Para mim, é um fardo. Tem dias que a gente nem tira os cadernos da mochila. Tem dia que a gente nem pega nenhum caderno. Aí, não. Aí, para mim, é um fardo. Batendo cartão. É isso aí, é batendo cartão (Aluna L, 2024).*

A narrativa da jovem exprime a desconexão profunda entre suas aspirações pessoais e o ambiente escolar, ao destacar que a escola se consolida como uma experiência monótona e sem propósito. Essa visão reflete a crítica ao modelo educacional tradicional que, muitas vezes, caracteriza-se por uma abordagem padronizada e descontextualizada das necessidades e interesses dos alunos. Arroyo (2017) analisa esse tipo de descontentamento ao enfatizar que, para muitos jovens, a escola se torna um lugar de exclusão simbólica, onde as práticas e conteúdos ensinados não se conectam com as expectativas e aspirações dos estudantes. A exclusão se manifesta não apenas pela falta de conteúdo relevante, mas também na ausência de um espaço de pertencimento e acolhimento, sobretudo para alunos que, como a estudante, enfrentam desafios sociais e emocionais.

A frustração com a falta de atividades e de aprendizado significativo, mencionada pela estudante, evidencia o que Oliveira, Libâneo e Toschi (2017) chamam de uma lacuna no sentido formativo da educação. Esses autores defendem que o ensino deve ser orientado não somente pela transmissão de conteúdo, mas para atender ao desenvolvimento integral e aos projetos de vida dos alunos. Ao falhar em oferecer a formação que dialoga com as metas e interesses pessoais dos estudantes, a escola corre o risco de se transformar em um espaço burocrático e alienante, no qual os alunos obrigatoriamente “batem cartão”, em vez de participarem de uma jornada de aprendizado autêntico.

> *Então, quando eu chego em uma sala de aula que tá com muito barulho, eu me incomodo muito fácil. Então, isso me incomoda e eu fico muito agoniada, eu fico muito ansiosa. No primeiro ano, quando eu cheguei, logo após a pandemia da Covid 19, eu comecei... Eu sempre tive que fazer tratamento, né? Mas no primeiro ano piorou a situação. Eu tive que fazer um tratamento muito mais forte, digamos assim. Porque eu não tava dando conta. Eu não tava conseguindo lidar com a situação de ficar na escola. Eu ligava pra minha mãe no horário de todos os recreios. Isso quando eu era no meio da aula. Porque eu não aguentava ficar dentro de uma sala com barulho. Sem fazer nada, muitas das vezes. Então, isso me incomodava muito. Hoje em dia, eu comecei a lidar melhor. Porém, eu ainda faço esse tratamento da mesma maneira. Com remédio, com psicólogo. Pra ver se eu consigo melhorar realmente (Aluna C, 2024).*

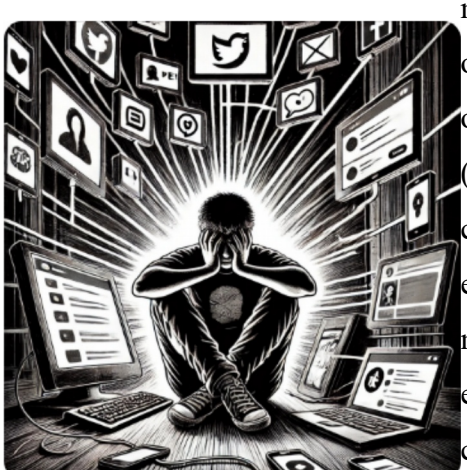
A narrativa da estudante reflete o impacto psicológico da volta ao ambiente escolar após a pandemia, contexto que afetou profundamente a saúde mental de jovens em todo o mundo. Após períodos prolongados de isolamento e de adaptação a rotinas digitais, pesquisas da Fiocruz (2021) identificam grande percentual de alunos e alunos que encontram desafios para se readaptarem ao convívio social intenso e às exigências da escola. A temática do impacto psicológico do retorno após a pandemia tem sido amplamente discutida por especialistas em saúde mental e educação. No contexto brasileiro, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2021) destacou que crianças, adolescentes e jovens poderão sentir os efeitos da Covid-19 na saúde mental e bem-estar por muitos anos, enfatizando a necessidade de atenção especial na retomada das atividades presenciais nas escolas.



Além disso, a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz, 2021) realizou estudos que identificaram o alto impacto da pandemia nas atividades acadêmicas e na saúde mental de estudantes, apontando desafios significativos na readaptação ao contexto escolar físico após longos períodos de isolamento e ensino remoto. A sensação de ansiedade e a sobrecarga emocional, mencionadas pela aluna C se intensificam diante do barulho excessivo e momentos de inatividade que, para uma geração conectada às redes sociais e acostumada a acessos contínuos, podem gerar estresse e desajuste.

O reingresso ao ambiente escolar à juventude que enfrentou período prolongado de distanciamento social e isolamento físico durante a pandemia, desenvolveu ou intensificou quadros de ansiedade e estresse ao retomarem a convivência social direta e a rotina escolar estruturada. A transição do ambiente controlado e, muitas vezes, silencioso do espaço doméstico para o ambiente dinâmico da sala de aula requer atenção especial das escolas, que precisam oferecer apoio emocional e adaptações para minimizar os fatores de estresse e de desconforto, em especial, para alunos que já apresentam fragilidades emocionais, o que pode ser analisado mais profundamente em estudos de Saboya et al. (2022).

Além disso, a dependência das redes sociais durante o isolamento contribuiu para que muitos jovens desenvolvessem uma relação intensa com o ambiente digital, onde é possível controlar a interação e o nível de exposição pessoal. Neste sentido, Lemos (2019) analisa como o ambiente digital permite o controle maior das interações, algo que não é possível na escola física, onde as sociabilidades acontecem de maneira espontânea e incontrolável. O contraste entre essas duas realidades – a digital e a física – pode causar o choque de ajustamento e tornar a experiência escolar potencialmente estressante para estudantes que, como a aluna, sentem-se desconfortáveis com o barulho e a agitação. Lemos (2019) sugere ainda, que as escolas considerem a influência do ambiente digital na vida dos estudantes buscando criar espaços de aprendizagem que respeitem esses limites e ofereçam equilíbrio entre momentos de interação e silêncio.



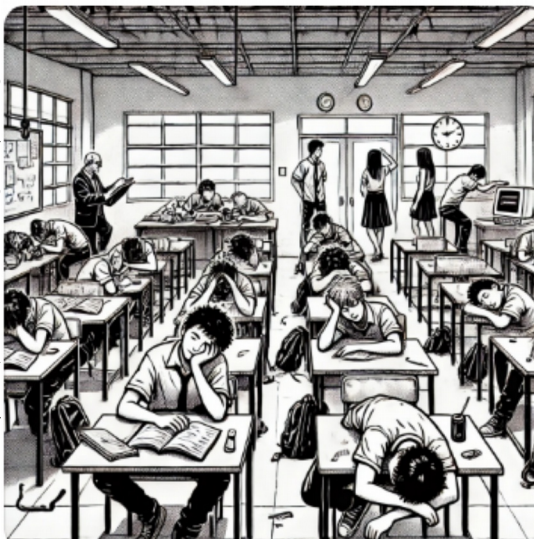
Saboya et. al. (2022) destacam igualmente o importante papel de ambientes de aprendizagem que considerem a saúde mental das juventudes, com efeito, em um contexto pós-pandêmico. É fundamental que as escolas se adaptem às novas necessidades emocionais e ofereçam suporte contínuo, como espaços de silêncio ou áreas de relaxamento, onde os alunos possam buscar alívio diante da sobrecarga. A oferta do suporte psicológico acessível e de um ambiente mais controlado poderia ajudar estas juventudes a se sentirem mais acolhidas e menos pressionadas, além de contribuir à adaptação saudável e melhoria da saúde mental.

Em síntese, a experiência da aluna evidencia a necessidade urgente de adaptações e apoio emocional para jovens que, após a pandemia, ainda enfrentam novos desafios na convivência e interação com o ambiente escolar. As reflexões de Lemos (2019) e Saboya, et.

al., (2022) sublinham a necessidade de uma abordagem empática e adaptativa, que compreenda as particularidades da geração digital e as necessidades emocionais de estudantes em tempos de transformação social e tecnológica, a fim de que a convivência não chegue ao patamar destacado pela aluna Y a seguir.

> *Na maioria das vezes, por passar tanto tempo com as pessoas, que a gente não tinha esse costume, aqui no tempo integral do ensino médio, a gente começou a se estranhar. A gente fala muito no nosso grupo do Instagram e do WhatsApp lá da sala e aqui na convivência, a gente começa a brigar, do nada, de tão cansativo que é conviver tanto tempo com as mesmas pessoas. No ginásio, era um período só e todo mundo era unido, sentava junto e conversava, agora, no integral, você senta ali do lado da pessoa, ou você vai dormir porque você está cansado, ou você vai fazer qualquer outra coisa. Porque você não está realmente com ânimo de estar ali com a pessoa o dia inteiro. Pode ser que no primeiro período a gente até conversava mais e tal. Agora, no segundo, a gente já estranha totalmente. Já está todo mundo dormindo ou já está todo mundo estressado (Aluna Y, 2024).*

A narrativa da estudante traz à tona um fenômeno sobre o impacto da convivência prolongada e intensiva entre os alunos do ensino médio em tempo integral. Tal experiência reflete o esgotamento emocional e as tensões decorrentes da rotina prolongada com os mesmos colegas, algo que, em muitos casos, pode prejudicar a qualidade das interações e afetar aspectos sociais e emocionais na escola. Bauman (2004) discute a complexidade das relações humanas na contemporaneidade, sobretudo, em situações nas quais o conviver é forçado por circunstâncias institucionais e rotinas rígidas.



Bauman (2004) sugere que a proximidade constante, sem a oportunidade adequada para descanso e renovação dos vínculos, pode intensificar o desgaste e gerar efeito paradoxal: ao não promover a união, a convivência forçada pode levar ao distanciamento e ao estranhamento. A influência das novas tecnologias e das redes sociais nas formas de expressão artística e nas relações interpessoais entre a escola e as juventudes é um tema que provoca transformações profundas na maneira pela qual os jovens se conectam, expressam e interagem dentro e fora da escola, conforme destacam Bacich e Moran (2018) e Buckingham (2007).

As tecnologias digitais e as redes sociais se tornaram espaços de expressão e

criatividade às juventudes em virtude de servirem de ferramentas de acesso e ampliação do alcance de suas vozes. As redes sociais, como espaços dinâmicos, permitem que os jovens explorem diferentes identidades e estilos de expressão, na promoção de um diálogo contínuo entre as suas vivências pessoais e as realidades culturais e sociais (Marandino, 2014).

De acordo com Buckingham (2007), as novas mídias oferecem aos jovens a participação ativa, por meio das quais podem criar, compartilhar e interagir com conteúdos de forma autêntica e pessoal, o que torna suas expressões artísticas mais diversificadas e acessíveis. No contexto escolar, essas transformações tecnológicas geram desafios e oportunidades às práticas pedagógicas. As redes sociais e as plataformas digitais permitem que as juventudes se expressem artisticamente de maneira livre, ampliando o acesso a diferentes referências culturais que, por sua vez, são levadas para o ambiente escolar.

Castells (2003) ressalta que, em uma sociedade em rede, as interações não se limitam aos espaços físicos e tradicionais, como na sala de aula. A internet e as redes sociais criam uma cultura conectada na qual as juventudes transitam entre o físico e o digital, integram ambas as esferas em suas práticas diárias. Assim, ao compartilharem suas produções artísticas nas redes, os estudantes ampliam a visibilidade de suas criações e constroem identidades que colocam em diálogo as respectivas vivências escolares e pessoais.

Essas novas formas de interação e expressão geram mudanças nas relações interpessoais. A presença das redes sociais na vida dos jovens influencia a maneira que eles se relacionam entre si e com os professores, bem como, possibilita a criação de uma rede de comunicação que atravessa os limites físicos da escola. Nesse sentido, Bauman (2008) observa que a digitalização das relações provoca mudanças nos laços interpessoais, se tornando mais rápidos e, muitas vezes, menos profundos, mas não menos significativos. A velocidade da comunicação digital permite a conexão constante e acaba gerando um ambiente de interações muitas vezes efêmeras, o que pode afetar a qualidade das trocas interpessoais na escola. Para que o ambiente escolar acompanhe essas transformações, é necessário possuir educadores que compreendam as novas formas de expressão e comunicação para aproximar o conteúdo escolar das realidades vividas pelos estudantes.

Além disso, as redes sociais oferecem às juventudes outras possibilidades de participação ativa, nas quais as expressões artísticas e culturais podem alcançar um público amplo e diversificado. Jenkins (2009) defende que a cultura participativa é um dos maiores benefícios trazidos pelas novas mídias, pois propicia que os usuários sejam consumidores e produtores de conteúdo. No ambiente escolar, essa cultura participativa pode ser estimulada

para fortalecer a integração entre a escola e as juventudes, cujo incentivo de projetos que valorizem a criação artística e o protagonismo juvenil são essenciais. Por exemplo, as escolas podem utilizar plataformas digitais para ofertar exposições virtuais de produções artísticas dos alunos ou desenvolver projetos colaborativos nos quais eles atuem enquanto criadores e curadores de conteúdos relevantes às comunidades (Bacich, Moran, 2018).

Ao mesmo tempo, o uso intensivo das redes sociais igualmente gera desafios em função da superficialidade nas interações e o risco de isolamento digital. Quando utilizadas de forma excessiva, as redes podem provocar a sensação de desconexão com o mundo físico, comprometendo a interação face a face e a convivência social no ambiente escolar. Nesse sentido, o papel da escola se torna fundamental ao oferecer espaços de reflexão sobre o uso consciente das tecnologias na educação digital crítica que ajude as juventudes a equilibrar o virtual e o real. Esse equilíbrio é essencial para que as redes sociais atuem como um recurso enriquecedor da experiência educacional, sem prejudicar as interações interpessoais, conforme destacam Bacich e Moran (2018).

Em suma, as novas tecnologias e as redes sociais transformaram as formas de expressão artística e as relações interpessoais das juventudes, ao trazer um cenário de possibilidades e desafios às instituições. A escola, ao reconhecer e incorporar tais aspectos, pode se tornar mais próxima às realidades juvenis e ofertar uma educação que valoriza as habilidades digitais e a criatividade dos estudantes. Simultaneamente, é fundamental estimular a reflexão crítica sobre o uso de tecnologias no sentido de contribuir para que as juventudes desenvolvam relações interpessoais significativas e utilizem as redes sociais como ferramentas de expressão pessoal, social e cultural (Lemos, 2019).

Outro ponto de crítica identificado nas narrativas foi o tempo integral no que diz respeito ao esgotamento físico e mental, pois eles passam horas seguidas na escola sem o nível de atividade e descanso adequado. Ao discutirem a saúde mental dos estudantes, Saboya, et. al., (2022) tratam da falta de momentos de pausa e de espaços de desconexão como fatores do desgaste emocional, especialmente em adolescentes, por precisarem de tempo para processar as experiências e restabelecer o equilíbrio físico e mental.

Além disso, a menção aos grupos do *Instagram* e do *WhatsApp* traz a lume como as redes sociais influenciam as relações no âmbito educacional. Castells (2003) assinala que as interações digitais, embora potencialmente facilitadoras da comunicação podem, paradoxalmente, intensificar conflitos e desentendimentos ao serem transferidas à convivência física contínua. Os conflitos que surgem no ambiente digital, em grande

medida, refletem-se e são intensificados na interação presencial, principalmente na convivência em um espaço fechado por longos períodos, como ocorre no ensino integral. Assim, é possível entender que a dinâmica das redes sociais exige adaptação das relações no mundo real, onde a comunicação não é mediada por telas e a presença física e as nuances emocionais têm um peso maior.

Ao dialogar com as reflexões de Bauman (2008) e Castells (2003) é possível perceber que o desafio das escolas de tempo integral não é apenas manter os alunos ocupados, mas proporcionar uma experiência equilibrada com momentos de desconexão e estratégias de suporte emocional para minimizar o esgotamento nas relações interpessoais e subjetivas. Segundo o aluno L:

> *Creio que o tempo integral veio como uma pedra no meio de um caminho para o jovem. Impossibilitando ele de cursar a tarde algo do seu interesse, e não é isso, mas como também atrapalhando o estudante de procurar um emprego para se empregar durante o outro meio período no qual ele não estuda (Aluno L, 2024).*

A narrativa acima enceta crítica relevante ao modelo de ensino em tempo integral, no tocante às limitações impostas à conciliação entre escola, trabalho e outros interesses pessoais dos estudantes. A referida problemática é abordada por Gatti, et al. (2019), quando destaca que, embora a ampliação da carga horária tenha o objetivo proporcionar uma formação mais completa, ela frequentemente desconsidera a realidade socioeconômica dos jovens brasileiros, muitos dos quais necessitam trabalhar para contribuir com a renda familiar. Além disso, Silva (2023) discute como a implementação do ensino integral no Novo Ensino Médio ocorreu sem planejamento adequado, exacerbando desigualdades sociais e regionais. Ela aponta que a rigidez do modelo pode afastar jovens de contextos mais vulneráveis, que têm no emprego a condição essencial à subsistência. Assim, a reflexão crítica do aluno L ecoa a necessidade de repensar políticas educacionais que, ao tentar homogeneizar as condições de ensino, podem desconsiderar a pluralidade de realidades juvenis, comprometendo o acesso igualitário e a permanência dos jovens na instituição.

5.1. Imagens representativas da escola: com que tipo de escola as juventudes desejam dialogar?

Este capítulo busca investigar como os jovens constroem e quais são as imagens representativas da escola a partir de cartas elaboradas por eles próprios. Cabe mencionar que

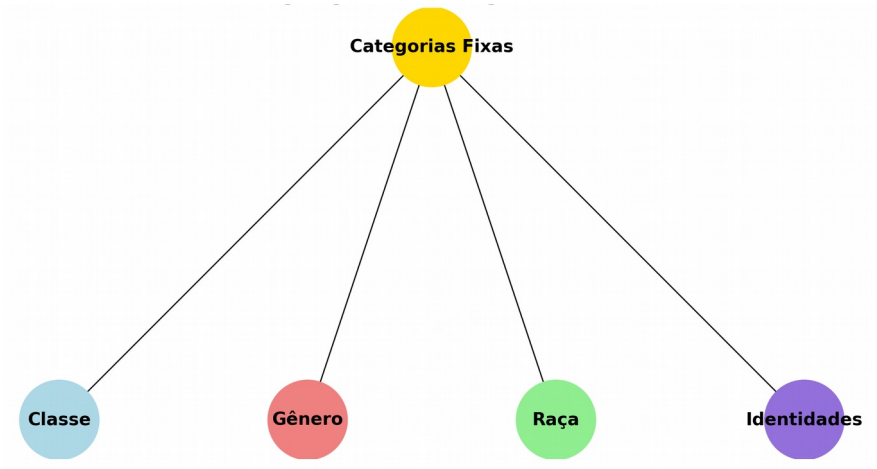
as cartas aqui analisadas são apenas parte de um número maior de registros escritos, cerca de trinta e cinco narrativas sobre temáticas relativas à escola ideal e sobre aspectos inerentes às percepções das juventudes no *lócus* de pesquisa.

Considera-se que tais imagens e representações da escola são produzidas nas experiências cotidianas e nos discursos que emergem diante das interações com o ambiente educativo enquanto espaço simbólico no qual múltiplos significados são produzidos, impostos ou negociados pelos atores envolvidos. Tais representações não são fixas nem universais, mas resultantes de práticas de poder e das subversões cotidianas manifestadas pelas juventudes.

Baseada nessa premissa, a ideia foi compreender como as juventudes constroem suas percepções e imagens da escola ao explorarem os significados atribuídos, para então, poderem desestabilizar as normativas institucionais, sugerir outra organização escolar ou propor caminhos para práticas pedagógicas dissidentes. Conforme Silva (2016), a categorização das imagens representativas focaliza as maneiras pelas quais os alunos constroem significados sobre a escola em suas práticas discursivas e culturais nas relações engendradas naquele contexto. Neste caso, foram investigadas ainda as micropolíticas insurgentes e a adaptação ao poder institucional, no sentido de entender como as experiências constituem e são produzidas pelas subjetividades juvenis, ou ainda, de que forma isso se reflete nas percepções sobre a escola.

As concepções tradicionais de escola enquanto reprodutora de desigualdades têm sido desafiadas por teorias que consideram as instituições de educação formal em suas dinâmicas a ponto de construírem subjetividades, discursos e práticas em torno dos jovens envolvidos. Nesse sentido, a escola não é apenas um espaço de reprodução ou subversão, mas um campo aberto de significações, onde se constroem e desconstroem identidades, relações de poder e práticas sociais (Silva, 2016).

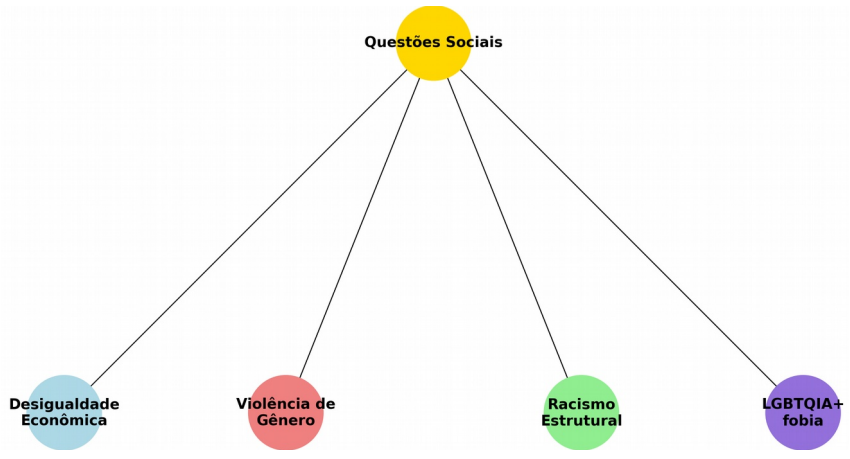
Figura 2 - Organograma das categorias fixas



Fonte: A própria autora

Ao deslocar o foco da análise de categorias fixas que envolvem classe, gênero, raça e identidades para as questões sociais **como consequências ou desdobramentos insurgentes**, questiona-se a essência dessas bases estruturais e a possibilidade de investigar como elas são constituídas no discurso e nas práticas sociais e educacionais. Silva (2016) ressalta que tais marcadores são produzidos e transformados no interior de discursos e desafiam sua naturalização nos currículos escolares. Da mesma forma, Butler (2018) enfatiza que as identidades, ao incluir as de gênero, são constantemente negociadas nas interações discursivas e sociais.

Figura 3- Organograma das Questões Sociais



Fonte: A própria autora

Essa perspectiva sugere integrados às questões sociais, as juventudes não apenas reproduzem passivamente os valores e normas escolares, mas participam ativamente na criação das respectivas identidades e das representações do que é a escola, conforme descrito por Dayrell e Carrano (2014). A escola, por sua vez, emerge como um local onde ocorrem negociações constantes entre discursos dominantes e insurgentes, entre o instituído e o instituinte, o que evidencia a sua centralidade no processo de construção e transformação das identidades juvenis.

Além disso, o currículo, as regras disciplinares, os espaços físicos e até mesmo as interações cotidianas entre professores e alunos são marcadas por negociações simbólicas e políticas que formam as subjetividades dos atores envolvidos. O foco se desloca, assim, da análise da opressão como um fato estático à compreensão sobre como os indivíduos são simultaneamente constituídos e construtores das realidades sociais e educativas (Silva, 2016).

Nesse contexto, a instituição escolar atua na qualidade de palco onde as juventudes projetam suas aspirações e constroem representações sobre o mundo e sobre si mesmas. Para muitos jovens, a escola representa um território no qual se expressam e refletem questões sociais, culturais e políticas que consolidam experiências e interações. Magnani (2005), ao estudar os circuitos dos jovens urbanos, evidencia que os espaços escolares são partes integrantes da sociabilidade juvenil, eles influenciam e são influenciados pelas práticas culturais dos estudantes e podem gerar impacto direto entre as cateogias fixas e as questões sociais.

Quadro 3 - Categorias fixas versus questões sociais

Aspectos	Categorias fixas	Questões sociais
Definição	Classificações sociais historicamente impostas que estruturam a sociedade de maneira rígida.	Problemas estruturais que emergem da desigualdade e da imposição das categorias fixas.
Exemplos	Classe (alta, média, baixa), Gênero (masculino, feminino), Raça (branca, preta, indígena, parda, amarela), Identidade (LGBTQIA+, cultural, religiosa, étnica).	Desigualdade de classe, discriminação de gênero, racismo estrutural, LGBTQIA+fobia, intolerância religiosa, exclusão educacional e sanitária, binarismo e rigidez.
Impacto na Sociedade	Determinam acesso a recursos, oportunidades e direitos, influenciando a organização social.	Geram marginalização, violência e falta de acesso a direitos básicos para grupos vulneráveis.

Aspectos	Categorias fixas	Questões sociais
Críticas e Problematizações	São criticadas por ignorar a fluidez das identidades e por reforçar desigualdades estruturais.	São combatidas por meio de políticas públicas, movimentos sociais e debates acadêmicos.
Possibilidade de Transformação	Tendem a ser estáveis ao longo do tempo, mas podem ser ressignificadas por movimentos sociais.	Podem ser transformadas por meio de ações políticas, educacionais e culturais.

Fonte: Compilado feito pela autora com base em resultados da pesquisa de campo

O quadro comparativo, apesar de estar distante de evidenciar a amplitude das questões sociais que emergem na contemporaneidade, distingue as categorias sobre a visão das juventudes pesquisadas, destacando como as primeiras estruturam a sociedade de maneira rígida, enquanto as segundas emergem como problemas decorrentes dessas classificações. As categorias fixas – como classe, gênero, raça e identidade – estabelecem hierarquias que influenciam o acesso a direitos e oportunidades, perpetuando desigualdades. Já as questões sociais, como a desigualdade econômica, a discriminação de gênero, o racismo estrutural e a LGBTQIA+fobia, são desafios resultantes dessas divisões e são combatidas por meio de políticas públicas, movimentos sociais e debates acadêmicos. Embora as categorias fixas tenham sido historicamente impostas, sua ressignificação é possível mediante a contestação social, enquanto as questões sociais podem ser transformadas por meio de ações estruturais que promovam equidade e inclusão.

No entanto, como indicam as narrativas de estudantes, há um abismo entre as categorias fixas e as questões sociais, assim como ele está presente entre escola real e a que desejam. As juventudes anseiam por uma instituição que não apenas reproduza conteúdos, mas que acolha a diversidade em sua pluralidade e esteja atenta às transformações sociais e culturais contemporâneas, sem abandonar a função de ensinar. Nesse sentido, a escola é chamada para reavaliar suas práticas, valores e abordagens, com o objetivo de se aproximar dos ideais e demandas de tais juventudes, conforme proposto por Friederichs (2018).

Esse diálogo entre a juventude e a escola envolve uma reinterpretação dos papeis tradicionais da instituição educacional. Ao partir da concepção de Silva (2016), o currículo escolar não é neutro, mas sim uma construção social que pode perpetuar ou desafiar desigualdades, logo, a escola passa a ser identificada como um espaço de contestação e de construção coletiva, onde as vozes das juventudes são ouvidas e valorizadas.

Sob as inspirações de Dayrell (2014), Magnani (2005) e Silva (2016) foram analisados os olhares dos estudantes acerca da escola, seus desejos e projeções em relação à instituição.

Em tempos de rápidas mudanças, é essencial explorar como estas juventudes visualizam os potenciais e as fragilidades da escola enquanto território de aprendizagem ativa, valorização dos direitos humanos e inclusão plural.

Neste plano de trabalho, serão abordadas questões que envolvem a construção de imagens representativas da escola pelas juventudes para além das visões tradicionais da educação, com questionamentos sobre as estruturas de poder, as desigualdades e as normas dominantes que influenciam a formação das imagens e dos seus significados. Ao investigar com que tipo de escola as juventudes desejam dialogar, houve um esforço para se entender não apenas o que esperam da instituição, como também inspiram práticas educativas mais conectadas às necessidades e demandas pessoais.

> *A minha escola em si, é uma escola com defeitos e falhas... entretanto, muitas dessas falhas é necessário melhorias, por exemplo: alunos que não são acolhidos da forma correta, tornando um ambiente chato e muita das vezes sem criatividade por parte dessas pessoas! Outro problema é a inclusão nas salas de aula, no meu caso não é um problema... Mas existem pessoas no ambiente da sala de aula que sofrem e se isolam, muita das vezes por sofrerem bullying, e brincadeiras de mal gosto… A infraestrutura da escola é agradável, mas deixa a desejar em muitos quesitos, como falta de materiais, que por muita das vezes os alunos desembolsam para comprar certos materiais. Desde já, a escola em si é boa, mas precisa melhorar em alguns pontos, muitos específicos! (Aluno S. 2024).*

> *Bom dia, [nome da escola suprimido], eu vim fazer a carta dos jovens protagonistas*
> *Eu quero reclamar sobre os banheiros, que são muito sujos, tem partes íntimas desenhados na parede, a falta de portas para algumas cabines no banheiro, não ter nenhum sabão, as torneiras estarem quebradas, e também em relação a comida, ter o lanche da manhã normal, durante o almoço ter ovo como "carne" em alguns dias, acho que não devia ter isso, pois a maioria das pessoas da escola vão embora para comer em casa mesmo a casa sendo longe para não comer o almoço quando é ovo, eu mesmo nem como na escola mas estou falando por outros alunos, e também durante o lanche da tarde, tem vezes que eles dão comida que nem no almoço, com vezes o arroz estando empapado ou azedo, também tem a carne de porco, os adventistas não comem porco, e acabam ficando sem comer por causa da sua religião, não acho que devia ter carne de porco, os ares condicionados estão muitos sujos de poeira, alguns alunos até ficando doentes, mas tem alguns professores que colocam muita pressão para fazer suas atividades e passar em suas matérias.*
> *Agora eu vou elogiar os professores que explicam bem e realmente se comprometem com o seu trabalho, não é o caso de todos, mas tem vários que demonstram que se importam com cada aluno mesmo a maioria nem se quer prestando atenção nas aulas, a grade curricular é ruim por ser 27 matérias, mas irá melhorar bem mais ano que vem tendo mais aulas de matérias importantes, como física, biologia, química e outras matérias*

> *deverás importantes, em resumo a escola é boa sim, mas não perfeita pois tudo tem suas falhas, eu parabenizo a todos os profissionais da escola e agradeço por todas as vezes que se importaram com seus alunos (Aluna X, 2024).*
>
> *Uma coisa que gostaria que a minha escola muda-se era o cardápio tirar a omelete e uma vergonha a escola da omelete eles tem muito bem condições pra dar coisas melhores outra coisa e a carne de porco muitos alunos são adventista aí eles pegam e dão ovo deveriam tirar a carne de porco ou quando fosse desse dois tipos de carne outra coisa é feira de ciências que cai no sábado muitos adventista não podem participar no dia ver os experimentos, a escola poderia ser melhor se fosse somente um período ou de tarde ou de manhã [nome da escola suprimido] e a melhor escola de ensino médio de [nome da cidade suprimido] o que mata é o tempo integral acredito que sobre essa reclamação não vai adiantar nada, essas são as reclamações que pra mim fariam a escola melhor (Aluna F, 2024).*

A narrativa do aluno S descreve um espaço institucional em uma perspectiva inclusiva, sensível ao acolhimento e legitimador de encontros e convivências, enquanto a escola é visualizada como uma instituição complexa, multifacetada e envolta em normas instituídas rigidamente que nem sempre possuem uma proposta alinhada às manifestações culturais das juventudes contemporâneas.



Esta abordagem reconhece o impacto negativo que as práticas excludentes como o bullying podem assumir no desenvolvimento pessoal e acadêmico dos e das estudantes. A narrativa demonstra que nesta escola o espaço que deveria ser atravessado pela obrigatoriedade em promover a inclusão, as diferenças são entendidas como ameaças e tendem a difundir nos alunos o sentimento de impunidade. Para esta realidade, ações de fortalecimento e ampliação de dissidências organizadas no intuito de desconstruir preconceitos relacionados ao corpo, sexo, sexualidade, orientação sexual, são encontradas em estudos de Bhabha (2013), como reflexões de não apenas combater o bullying, mas que celebrem a diversidade e promovam passíveis potentes no incentivo à convivência plural.

Sobre a infraestrutura, é encontrada a crítica dicotômica que descreve uma agradabilidade ao mesmo tempo em que denuncia a falta de materiais e a oneração das famílias, fator este que implica em uma reflexão mais ampla, que envolve políticas públicas educacionais e a garantia de uma educação gratuita e equitativa. Ao questionar estas

estruturas e as normativas que perpetuam desigualdades, o aluno S reivindica direta e indiretamente melhorias e um posicionamento ético quanto aos direitos educacionais básicos que envolvem demandas técnicas institucionais direcionadas aos recursos materiais necessários ao funcionamento da escola, conforme descrito por Chauí (2022).

Mesmo que a narrativa destaque qualidades da escola, ela sugere igualmente um aprimoramento contínuo, o que contribui com a reflexão de uma escola enquanto espaço em construção e implica em transformações que passam pela escuta das juventudes e do acolhimento das suas vozes como ponto de partida para a busca de soluções aos desafios levantados. Ao dialogar com autores como Pacheco (2022) é possível concluir que a escola deve ser ressignificada como um espaço de múltiplas possibilidades, em que a inclusão, a criatividade e a infraestrutura adequada caminhem juntas para atender às demandas contemporâneas das juventudes. Os olhares críticos são contribuições valiosas na busca de vias condutoras a uma educação que valoriza as diferenças.

A narrativa apresentada pela aluna X expõe de forma contundente e detalhada as percepções e experiências vividas no ambiente escolar, além de evidenciar tanto aspectos estruturais quanto relacionais. A crítica acerca das condições dos banheiros, a ausência de materiais de higiene e a precariedade em alguns serviços de alimentação escolar indicam problemas relacionados ao direito legal e inalienável garantido pela Constituição Federal de 1988, com qualidade, inclusão e um ambiente escolar seguro e saudável, conforme preconizado igualmente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990, que garante o direito à dignidade e ao respeito dentro das instituições educativas.

No que tange à ausência de condições adequadas nos sanitários e a oferta alimentar insatisfatória, analisou-se que pode comprometer o bem-estar dos estudantes e afetar negativamente seu rendimento escolar. Ao considerar que a escola deve assegurar um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral (Brasil, 1996). Além disso, o relato evidencia o desrespeito à cultura religiosa, com a oferta de carne suína, o que pode ser compreendido como uma violação ao princípio da laicidade e da valorização da diversidade cultural, conforme descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997).

Conforme preconizado pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), implementado com a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e regulamentada pela Resolução CD/FNDE nº 06, de 8 de maio de 2020 e suas alterações, define que a oferta alimentar deve ser adequada às necessidades nutricionais e respeitar hábitos culturais e restrições alimentares, no sentido de promover a

inclusão de todos os estudantes.

A feira de ciências aos sábados também levanta reflexões acerca da laicidade e equidade no meio escolar. A impossibilidade de participação de estudantes adventistas nesse evento específico indica a necessidade de ajustes no calendário escolar para que atividades extracurriculares não sejam excludentes. Demonstra ainda, a urgência em informar e assegurar os direitos destes alunos e alunas com as políticas inclusivas já existentes como a Lei 13.796/2019 que alterou a LDB e dispõe sobre o direito de faltar às aulas por motivos religiosos e de ter as atividades compensadas com reposição de aulas.

Por fim, a crítica ao tempo integral aponta para uma percepção de sobrecarga ou inadequação à realidade juvenil. Embora o ensino em tempo integral busque ampliar o acesso ao conhecimento e às práticas culturais, sua implementação deve considerar o bem-estar dos estudantes, a qualidade das atividades ofertadas e a escuta ativa da comunidade escolar, de modo a evitar a desmotivação e o distanciamento em relação ao processo educativo.

Na contemporaneidade, o ensino médio em Tempo Integral – EMTI, foi implementado como proposta de melhoria da qualidade da educação e o discurso de formação integral dos jovens com a ampliação da carga horária escolar para até 1.400 horas anuais, conforme a Lei nº 13.415/2017. Essa iniciativa está diretamente vinculada à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que prevê a oferta de educação em tempo integral em 50% das escolas públicas e o atendimento a 25% dos alunos da educação básica.



O modelo busca reduzir as desigualdades educacionais, combater a evasão escolar e melhorar os índices de aprendizagem, com promoção de competências cognitivas e socioemocionais alinhadas às demandas do século XXI. Além de atender às metas nacionais, o ensino médio em Tempo Integral também reflete os compromissos do Brasil com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4, que visa garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, conforme a Agenda 2030 da ONU.

Quanto às competências socioemocionais, o parágrafo do art. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que contemplava: “§ 7º Os currículos do ensino médio deverão

considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais" (Brasil, 2017), foi revogado pela Lei nº 14.945, de 2024 que reformula o ensino médio. Assim, esta terminologia não é mais parte integrante desta legislação, mas permanece na BNCC como um componente integrado a outros conceitos "competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2024).

A análise de textos legislativos com discursos públicos e teóricos, evidenciam que a expressão competências socioemocionais é amplamente difundida em debates e estudos relacionados à BNCC, como em textos de Santos, Serejo e Manenti (2022), entretanto, o documento apresenta a palavra socioemocional apenas como uma habilidade, sem descrições e/ou aprofundamentos, e estabelece competências gerais que orientam a educação para o desenvolvimento de uma aprendizagem articulada entre saberes, habilidades, valores e atitudes.

Na sequência, uma das narrativas destaca um importante tópico a ser abordado, sobre o comprometimento de parte do corpo docente que demonstra empatia e preocupação com o processo de aprendizagem, em contraponto, são identificados relatos de cobranças excessivas. Tal observação remete à reflexão sobre a prática pedagógica descrita por Nóvoa (2019), uma visão de ensino que implica na valorização da interação e na adaptação às necessidades de estudantes. A promoção de uma formação docente permeada pela reflexão coletiva e colaborativa se configura em uma prática mais sensível, responsiva e integrada.

Morin (2000) já pontuava sobre a inadequação dos saberes compartimentados diante de problemáticas multidisciplinares, o que pode ser interpretado como uma tentativa de encontrar soluções para os desafios da prática pedagógica diante das cobranças pontuais e da falta de uma estrutura pedagógica, física e material contribuitiva com a contextualização das aulas com as perspectivas de alunos e alunas. Por ser uma pauta recorrente, que ganhou visibilidade em estudos anteriores, se torna compreensível que não basta falar em melhorias da prática pedagógica, é preciso reconhecer que ela é a consequência do todo, de contextos históricos e sociais desencadeados na escola contemporânea, distinta porque convive com a dinâmica das transformações imediatistas e instantâneas, o que exige uma formação que pode ocorrer de muitas maneiras. No entanto, os movimentos de formação de professores nas universidades pode ser um bom começo, como evidenciam estudos de Nóvoa (2019).

Outro desafio que envolve diretamente a prática pedagógica consiste nas metodologias e no sentido atribuído aos componentes curriculares da matriz curricular com os conteúdos trabalhados em sala de aula, temática esta exposta pela aluna K.

> *Olha, tia, assim, eu ia falar naquela hora que a gente estava gravando também, que eu queria, acho que não é só eu, poderia melhorar um pouco a forma que os professores dão a aula, que eu acho que às vezes é muito repetitivo, muito repetitivo, porque a gente só tem três aulas de português e três aulas de matemática, só um pouco, mas tem umas aulas, a gente tem mais. Por exemplo, aprofundamento, vai que é os nomes? Aprofundamento, aulas eletivas e dos itinerários. Aprofundamento. Independente. Independente. Aí, tipo assim, são as mesmas coisas, chega, explica a matéria, faz tarefa, visa, acabou. É uma coisa, tipo, muito repetitiva e já é cansativa, acaba que fica, tipo, mais cansativa ainda. Tem alguns professores que parecem que planejam a aula deles, faz planejamento e tal, mas tem outros que parece que chega lá e inventa na hora o que você vai mandar os alunos fazerem, entendeu? (Aluna K, 2024).*

A crítica da estudante revela uma insatisfação com a metodologia adotada por alguns professores, que ela considera repetitiva e sem planejamento adequado. Esse relato evidencia um problema frequente no sistema educacional, em que as práticas pedagógicas, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio, falham em promover um ensino dinâmico e significativo. Nóvoa (1995) sugere que o professor reflita sobre a sua atuação como um mediador do aprendizado, com a criação de oportunidades para que o ensino seja ativo e relevante para os alunos, exigindo preparação contínua e adaptação ao contexto dos e das estudantes. O ensino repetitivo compromete o desenvolvimento de uma educação voltada para a formação integral dos alunos, o que torna uma prática que gera desinteresse e cansaço.

Além disso, a repetição e a falta de inovação, mencionadas pela aluna podem refletir uma ausência de práticas pedagógicas alinhadas com a proposta dos itinerários formativos e das aulas eletivas, que fazem parte da reforma do Novo Ensino Médio. Gatti (2021), em seus estudos sobre a formação de professores, afirma que o sucesso das aulas depende de um planejamento estruturado que considere tanto o conteúdo a ser ensinado quanto a realidade e o contexto dos alunos. Para essa autora, os itinerários e as eletivas devem ser oportunidades para diversificar o aprendizado e ir além das práticas convencionais, com atividades que despertem o interesse e promovam uma aprendizagem significativa. A falta de preparação mencionada pela estudante aponta uma lacuna na formação continuada dos professores, que necessitam de suporte para criar abordagens pedagógicas inovadoras.

A crítica ao método repetitivo também remete à importância do planejamento pedagógico. O planejamento é identificado por Arroyo (2014), como etapa essencial para que

o professor organize suas práticas de maneira intencional e coerente com os objetivos educacionais. Uma aula bem planejada evita improvisações que geram desorganização e perda de foco, além de contribuir com um ambiente de aprendizado mais estimulante e menos cansativo para os alunos. A falta de planejamento relatada pela estudante sugere que alguns professores não estão plenamente capacitados para atender às exigências pedagógicas do Novo Ensino Médio, que busca integrar conteúdo e habilidades de forma interdisciplinar e prática, características presentes nas palavras da aluna G.

> *A escola precisa saber trabalhar com os estudantes, de forma lúdica e dinâmica e que busque envolver o aluno dentro das suas atividades. Creio que alguns professores ainda estão presos e métodos antigos e não buscam inovação para as suas aulas. Tornando uma aula cansativa para estudantes que estudam durante nove horas em média (Aluna G, 2024).*

O relato das estudantes sobre a falta de atividades e a monotonia na escola levanta questões sobre a necessidade de uma educação mais diversificada e flexível, que inclua opções de aprendizagem significativa aos alunos. Nesse sentido, Gohn (2013) argumenta que o currículo integrador de projetos experienciais tende a engajar os estudantes em atividades conectadas aos seus projetos futuros, enquanto Soares et. al. (2024) ressaltam que a escola passa a desempenhar um papel significativo na construção da identidade e no desenvolvimento de competências relevantes ao investir em práticas como oficinas e gincanas, incentivando o envolvimento dos alunos na promoção de um ambiente escolar mais atrativo e estimulante.

O relato reforça a importância de uma escola que vá além do currículo padrão e ofereça experiências que sejam notadamente formativas e conectadas aos interesses e necessidades dos alunos. Ao dialogar com as visões de Arroyo (2017), Oliveira, Libâneo e Toschi (2017) e Gohn (2013), torna-se perceptível que o desafio é potencializar a escola em termos de aprendizado ativo e significativo, que apoie os alunos em suas trajetórias de vida e os inspire a ver a educação como processo relevante e transformador.

Nessa acepção, a instituição escolar, em especial a sala de aula, passa a ser um espaço em que os educandos apresentam subjetividades que desafiam o processo de ensino e aprendizagem. Isso implica na busca pela adequação dos componentes curriculares aos ideais socioculturais das juventudes. Estudos de Penin e Vieira (2001), sugerem que essa adequação envolve diretamente as especificidades inerentes à comunidade escolar, como o seu nível socioeconômico, cultural, histórico, posicionamento geográfico, seus princípios, valores etc., enfim, trata de um processo situacional em que as tomadas de decisão exigem um amplo

conhecimento dessa realidade e incansáveis discussões acerca do tipo de escola demandada pela comunidade.

Quanto ao reconhecimento de falhas e virtudes na instituição, como apontado pela aluna, sinaliza a importância da escuta ativa como apontamento recorrente nas narrativas das juventudes, conforme já exposto por autores como Santos (2011), Abramovay e Castro (2006). A carta pode ser interpretada como um exercício de protagonismo juvenil, no qual os estudantes assumem a responsabilidade por expressar suas demandas e colaborar na construção de uma escola mais inclusiva e democrática, em consonância com os propósitos de autonomia. São encontradas assim, tímidas atitudes subversivas, contudo, elas não se configuram como movimentos estudantis organizados. Os alunos e alunas ecoam timidamente e não conseguem atingir níveis mais elevados de reivindicações.



Portanto, a manifestação da aluna não apenas revela a falta de visibilidade em sua voz, mas também evidencia o desejo de participação ativa na melhoria da instituição. Gohn (2008) sugere que cabe à equipe escolar, de forma integrada, acolher a demandas de forma construtiva e promover espaços de diálogo e ação efetiva para a qualificação do ambiente educacional e o fortalecimento da cidadania estudantil.

A carta da aluna X é um exemplo claro de uma análise crítica equilibrada sobre a realidade da escola. Ela reflete a preocupação legítima e comprometida em melhorar as condições para toda a comunidade escolar, além de apontar falhas estruturais e práticas que precisam ser corrigidas, mas também reconhece os méritos dos profissionais que fazem a diferença no contexto educacional.

A abordagem das condições estruturais, sociais e pedagógicas da escola evidencia desafios que impactam diretamente a qualidade do ambiente educacional e o bem-estar dos estudantes. A infraestrutura escolar, a inclusão cultural e religiosa, a saúde emocional e o reconhecimento mútuo entre os agentes escolares são dimensões interligadas que exigem atenção cuidadosa e planejamento estratégico para promover um espaço acolhedor e inclusivo.

A infraestrutura escolar e a saúde de alunos e alunas surgem como pautas urgentes e legítimas, bem como as questões que envolvem a higiene nos sanitários, a falta de produtos de

limpeza e manutenção de torneiras e ares-condicionados. Todos indiciam a interpretação de um espaço que ainda vivencia desafios para garantir um ambiente adequado ao processo de ensino e aprendizagem, característica esta identificada no Censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2019), em que mais de três mil escolas públicas brasileiras sequer funcionavam em prédios escolares. Estas mesmas escolas públicas são responsáveis por mais de 80% (oitenta por cento) das matrículas na Educação Básica.

O direito básico a uma educação de qualidade com respaldo na infraestrutura e garantia de higiene, salubridade e saúde são fundamentais, e ao serem negligenciados geram o desconforto exposto pela aluna X, característica também presente em outra narrativa:

> *A escola é boa, mas falta acolhimento para aqueles que precisam de ajuda assim como eu, tem a questão do lanche, a questão dos professores que não se importam com as aulas, e os que são mal educados também, A escola sempre tenta nos oferecer do bom e do melhor mas nem sempre isso acontece, sobre a higiene da escola, bom os banheiros deveriam ser mais higiênicos, e os alunos deveriam ter consciência sobre isso, o banheiro deve ser melhorado as torneiras para conseguir sair um jato de água melhor, e ter um lugar melhor para tomar banho principalmente nós mulheres, outra coisa é sobre a alimentação não acho justo a escola servir ovo, carne de porco, e carne moída, eu particularmente não tenho problemas com esses alimentos, mas tem alunos intolerantes a ovo, alunos adventistas que não pode a carne de porco e as vezes esperamos tanto do almoço, e chega a hora e carne moída??? Realmente não tem como, sim eu sei que tem hora que não chega a mercadoria, mas isso pode melhorar, acho também que a escola deveria ter uma psicóloga para aqueles que realmente precisam, seria muito bom, a psicóloga poderia vim três vezes na semana assim os alunos poderiam agendar um horário e ir conversar com ela.*
>
> *A escola em si é ótima tem vários projetos incríveis, e ótimos acolhimentos, acho que poderia ter também algumas mesas com bancos embaixo das árvores, isso seria ótimo, para melhorar ainda mais o nosso momento de lazer, acho que a escola poderia fornecer mesas de Ping pong, e consertar as mesas de pimbolin (Totó) a escola também deveria providenciar aulas de primeiros socorros.*
>
> *Assim com essas aulas de primeiros socorros, podemos ter um conhecimento melhor, e essas aulas ajudam bastantes. Algo que também deveria melhorar aqui na escola são as maletas de primeiros socorros deveriam ter mais opções de medicamentos não só a (dipirona) no banheiro feminino deveriam ter uma caixa com absorventes, isso ajuda bastante quando precisamos, e também ter um sabonete líquido para lavar as mãos, a biblioteca da escola também poderia ser mais completa, e trazer melhores opções de livros, bom uma biblioteca e um lugar de silêncio e concentração, mas a dessa escola é muito barulhenta e nem sempre consigo ficar lá (Aluna X, 2024).*

Em mais uma narrativa, a alimentação, a estrutura escolar e os recursos materiais,

relacionamentos interpessoais, higiene, cuidados femininos como absorventes e sabonete líquido, cultura religiosa e o acolhimento, categorizam anseios comuns entre as juventudes pesquisadas. Oliveira, Libâneo e Toschi (2017) salientam que as condições materiais dos espaços afetam diretamente a experiência cotidiana, enquanto os estudos de Silva (2023) afirmam que todo esse contexto educativo com suas tensões, refletem e moldam a forma como as juventudes percebem sua humanidade e são tratados socialmente, pesquisa que se converge com estudos de Chauí (2022).

Em consulta à legislação e aos documentos oficiais, foi verificável que em 8 de março de 2023, no Dia Internacional da Mulher, o Governo Federal editou o Decreto nº 11.432, que criou o Programa Dignidade Menstrual de modo compartilhado entre Ministério da Saúde, Ministério das Mulheres, Ministério da Justiça e Segurança Pública, Ministério da Educação, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania e Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Esse decreto regulamenta a Lei nº 14.214 de 6 de out. de 2021, que Instituiu o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual.

Os resultados observados na narrativa a aluna X se encontram presentes em pesquisas que revelaram a existência de 1 em cada 4 meninas que falta à escola no período menstrual, com aproximadamente 4 milhões delas da rede pública de ensino que sofrem com "privação de higiene nas escolas (acesso a absorventes e instalações básicas tais como banheiro e sabonetes)" (Brasil, 2024, p. 4). O programa contempla o público-alvo de meninas do ensino fundamental e do ensino médio, matriculadas na rede pública que são de baixa renda, ou "encontram-se em situação de rua ou em situação de vulnerabilidade social extrema; ou encontram-se recolhidas em unidades do sistema prisional; ou encontram-se em cumprimento de medidas socioeducativas" (Brasil, 2024, p. 8).

No estado de Minas Gerais foi identificada igualmente, a legislação que contempla recursos para a aquisição de absorventes nas escolas da rede estadual, com fulcro na Lei nº 23.904, de 3 de setembro de 2021 que dispõe sobre a garantia de acesso das mulheres em situação vulnerabilidade social a absorventes higiênicos, com regulamentação no Decreto nº 48.583, de 9 de março de 2023 e pela Resolução SEE nº 4.826, de 09 de março de 2023, que Institui o Programa Dignidade e Saúde em Ciclo nas escolas públicas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Os relatos da aluna X ampliam o debate acerca da implementação legal na prática cotidiana, ou sobre a forma como as ações são executadas no meio escolar. Para enfrentar esses desafios, é sugerido uma intervenção multidisciplinar integrada, que envolva a gestão

escolar, a rede de apoio, as secretarias de educação e a participação ativa destas juventudes. A criação de um comitê de alunos para monitorar e propor melhorias pode ser uma alternativa eficaz e participativa. Como observa Santos (2011), a escola deve ser um espaço que acolha os estudantes em todas as dimensões, com a promoção da segurança, da saúde e do bem-estar.

No que tange a alimentação escolar e a religiosidade, a falta de opções alimentares que respeitem estas restrições, como as enfrentadas por estudantes adventistas, como já discutidas em cartas anteriores, demandam a aplicabilidade legislativa e trabalhos informativos destes direitos já assegurados legalmente. Incide ainda, na responsabilidade de intensificar os diálogos e os espaços de negociações culturais como apontado em estudos de Silva (2016). Além disso, a baixa qualidade dos alimentos, exemplificada por problemas como arroz empapado ou azedo, exige uma fiscalização rigorosa e um planejamento alimentar que assegure refeições nutritivas e de qualidade que promovam tanto a saúde quanto a equidade.

Outro aspecto relevante identificado nas narrativas que merece atenção é a pressão acadêmica e o cuidado emocional para com os estudantes. A exigência, apesar de necessária, deve contemplar aspectos da saúde mental das juventudes, como menciona Saboya et. al., (2022). Por mais que temáticas sobre a saúde mental estejam vinculadas à área da Psicologia, uma vez que questões emocionais podem desencadear sintomas depressivos ou de ansiedade, a escola assume importante papel na observação, na escuta ativa, diálogo com a família e encaminhamento à rede de apoio.

Silva (2016) argumenta que a educação deve ser um espaço de criação de possibilidades, que permita o florescimento do potencial individual em vez de impor práticas que gerem sofrimento ou que ampliem os já presentes nas vivências das juventudes. Para equilibrar rigor e acolhimento. Nóvoa (1995), assim como Munanga (2005), sugere ser imprescindível investir na formação continuada dos professores, além de direcionamentos pedagógicos valorativos de práticas ativas e metodologias ativas contextualizadas e negociadas com as culturas juvenis e suas manifestações, sempre sensíveis às necessidades emocionais dos alunos. Além disso, a criação de espaços de diálogo entre docentes e estudantes pode alinhar expectativas e fomentar um ambiente mais colaborativo e saudável.

Por fim, o reconhecimento e agradecimento aos professores que demonstram cuidado e comprometimento com o aprendizado é uma prática essencial para fortalecer a relação entre os agentes escolares. Santos (2011) reforça que a educação transformadora só é possível quando há um reconhecimento mútuo entre todos os envolvidos no processo educativo. Essa

valorização contribui para um ambiente mais positivo e motivador, em que todos se sintam respeitados e engajados no objetivo comum de promover uma educação para a pluralidade.

Nessa narrativa, foram abordados quatro importantes eixos de análise: infraestrutura, inclusão alimentar, saúde emocional e reconhecimento mútuo, todos essenciais para a construção de um ambiente escolar mais justo, acolhedor e alinhado às demandas contemporâneas. A implementação dessas reflexões na prática escolar não apenas melhora a vivência dos estudantes, mas também fortalece o papel transformador da educação como pilar de equidade e respeito.

A carta apresentada revela uma análise detalhada e reflexiva dos aspectos que necessitam de atenção na escola e, paralelamente, equilibram críticas construtivas com o reconhecimento das qualidades existentes no contexto do ensino médio. Cada argumentação reflete demandas legítimas, fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a criação de uma comunidade escolar mais acolhedora, funcional e inclusiva. Apesar de distintas visões e narrativas que em momentos se convergem e outros aspectos se divergem, se torna fundamental reconhecer as subjetividades das juventudes e compreender este diálogo como ponto de partida para uma escuta ativa das vozes das juventudes.

Ao descrever sobre a criatividade e inovação pedagógica, é levantado um ponto crucial sobre o papel da escola na formação das juventudes. A rigidez metodológica tradicional pode ser um fator de limitação do uso de metodologias ativas que incentivem a participação dos alunos e alunas de forma efetiva e como apontado por Deleuze e Guattari (1997), podem incidir em linhas de fuga para que os sujeitos transcendam limitações impostas e experimentem e criem novas formas de pensar e agir no mundo.

Esse agir e pensar implica em fazer da escola um ambiente acolhedor da pluralidade e responsável em desenvolver práticas que incluam a rede de apoio no trabalho com a saúde mental, bem-estar e trabalho com competências socioemocionais como princípio introdutório de uma educação que associe os seus conteúdos programáticos a ações de fortalecimento emocional, social e interativo no contexto escolar, como proposto na narrativa que segue:

> *Ao decorrer da minha vida escolar nunca me senti livre para ser quem eu sou, para ser sincera nem eu mesma sabia quem eu era, como isso é possível?, você sabe tudo sobre si mesmo, mas mesmo assim não possui seu autoconhecimento. Meus colegas não tinham a consciência do peso de suas palavras, e eu entendo, eram apenas crianças sendo influenciadas pelo seu meio, entretanto foi muito difícil para mim, e eu jamais comentava isso com meus responsáveis, até porque eu tinha que ser forte, eu não podia chorar, não podia demonstrar que aquilo me abalava.*

> *Mesmo com meu passado escolar, eu nunca desenvolvi algum distúrbio em relação à minha saúde mental, até porque eu tinha muito disso em casa, e eu não queria estar na mesma situação, pois eu sabia que aquilo afetaria tanto a mim quanto as pessoas que realmente se importavam comigo.*
> *Até meu 9° ano do ensino fundamental, eu nunca consegui me expressar, ou me sentir a vontade para isso, mas assim que entrei no ensino médio parece que tudo mudou, foi como se aquelas portas estivessem abertas especialmente para mim. Me lembro até hoje da primeira professora que nos acolheu, ela foi extremamente carinhosa e calorosa, e eu nunca tinha me sentindo assim antes em relação à escola, e ao decorrer do tempo eu me tornei algo que eu nunca imaginei, me tornei líder, me tornei jovem protagonista, e aquela menina que nem se conhecia não era a mesma, agora não só ela se conhecia, mas todos ao redor dela.*
> *No começo não foi tão simples assim, 90% da sala não gostava de mim, mas me esforcei para provar que eu não era aquilo que pensavam, e deu certo, as primeiras impressões nem sempre são autênticas, e o que me ajudou a mudar isso foram os projetos escolares, que envolviam música, protagonismo, e trabalho em equipe, tudo isso nos uniu, e nos fortaleceu como amigos, e hoje levo todos eles no meu coração, pois querendo ou não viramos uma família.*
> *Por isso eu digo que minha escola foi meu alicerce para ser quem eu sou hoje, eu não poderia ter sido a mesma que sou hoje sem antes ter passado por aqui, eu só tenho a agradecer por minha escola ter me ajudado a me encontrar (Aluna J, 2024).*

A narrativa da aluna J expressa uma jornada estudantil marcada por desafios emocionais, superação e descoberta de si mesma no ambienta escolar. A descrição, profundamente humana, embora envolta por barreiras iniciais, implica uma perspectiva de diálogo com a escola que envolve o reconhecimento de aspectos emocionais de estudantes quanto das práticas institucionais que são capazes de moldar e transformar experiências. Um espaço de reconhecimento das limitações das juventudes e que investe no autoconhecimento como ponto de partida para a construção de subjetividades. A experiência inicial expressou uma influência negativa, com evidências de que as relações interpessoais podem impactar a formação identitária no meio escolar. Contudo, ao relatar a transição para o ensino médio, a aluna apresenta uma inflexão significativa, com descrição de acolhida calorosa e de projetos que fomentaram o protagonismo juvenil como determinantes em sua transformação e seu autoconhecimento.

Esses aspectos evidenciam o dinamismo das narrativas juvenis que apresentam perspectivas distintas, conforme as suas individualidades perceptivas e relacionamentos construídos e vivenciados na escola. Um ponto observável já destacado em estudos de Silva (2016) que entende a escola como local de construção de subjetividades e de Santos (2011) ao defender a democratização das relações sociais no espaço escolar. Nesse momento, entra o

protagonismo juvenil como incentivo à transformação subjetiva e coletiva. O fato de você ter se tornado uma líder e de os projetos escolares terem sido o viés de integração da turma, demonstra como a escola pode funcionar como um microcosmo de práticas sociais que promovem transformação e pertencimento.

Além disso, a narrativa sobre como as primeiras impressões foram superadas por meio de atividades colaborativas reforça o potencial das metodologias ativas de ensino, que colocam os estudantes no centro do processo educativo. Os projetos que incluíram música, trabalho em equipe e outras práticas culturais não apenas fortaleceram os laços sociais, mas também ajudaram a reconstruir percepções individuais e coletivas de um projeto educativo, proposta esta que se alinha aos estudos de Pacheco (2022).

Quadro 4 – Principais categorias encontradas nas narrativas

Categoria	Descrição
Acolhimento e Apoio Psicológico	A ausência de um espaço adequado para atender às necessidades emocionais dos estudantes é uma questão de extrema relevância. A presença de um(a) psicólogo(a) na escola seria uma iniciativa crucial para responder às demandas emocionais crescentes, especialmente em tempos de intensificação da pressão acadêmica e social. Butler (2019) argumenta que ambientes institucionais devem atuar como espaços de cuidado e reconhecimento, nos quais cada sujeito se sinta valorizado em sua singularidade. A sugestão de permitir o agendamento de horários para atendimento psicológico, realizado de forma regular, criaria um espaço seguro para o diálogo e a escuta, fortalecendo o suporte emocional dentro da escola.
Infraestrutura e Higiene	As condições precárias dos banheiros, a falta de higiene e a ausência de estrutura adequada, especialmente para as alunas, comprometem a dignidade e a saúde dos estudantes. Segundo Santos (2011), a garantia de condições materiais adequadas no ambiente escolar é indispensável para promover bem-estar e equidade. Reformar os banheiros, instalando torneiras funcionais, chuveiros adequados e disponibilizando caixas de absorventes no banheiro feminino, reflete um compromisso ético com as necessidades básicas dos alunos. Além disso, campanhas educativas podem incentivar a preservação dos espaços e fortalecer a consciência coletiva.
Alimentação Escolar	A alimentação é outro aspecto relevante, abordando não apenas a qualidade das refeições, mas também a inclusão de especificidades alimentares, como intolerâncias, restrições religiosas e preferências culturais. A ausência de opções que respeitem essas diferenças compromete a inclusão. Tomaz Tadeu da Silva (1999) ressalta que a escola é um espaço de pluralidade cultural, e práticas como a alimentação devem refletir essa diversidade. Incorporar cardápios alternativos e nutritivos, desenvolvidos por meio de planejamento participativo entre a gestão escolar e a comunidade, é uma medida essencial para promover a equidade.

Lazer e Aprendizado	Os espaços de lazer propostos, como mesas sob árvores, ping pong e manutenção das mesas de totó, destacam a importância de momentos que promovam socialização e descontração. Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) defendem que a escola deve ser um lugar de criação e experimentação, e espaços de lazer adequados são fundamentais para enriquecer a experiência escolar. Paralelamente, a inclusão de aulas de primeiros socorros e a disponibilização de maletas mais completas contribuem para o fortalecimento da autonomia e da responsabilidade dos estudantes, capacitando-os a agir em emergências.
Biblioteca e Ambiente de Estudo	A biblioteca é apontada como um espaço que necessita de melhorias significativas, tanto na qualidade do acervo quanto na ambiência. Um espaço de estudo barulhento e com opções limitadas compromete o desenvolvimento acadêmico e cultural dos alunos. Melhorar o acervo com títulos variados e atualizados, além de garantir um ambiente silencioso e organizado, pode transformar a biblioteca em um verdadeiro centro de aprendizado e apoio ao desenvolvimento educacional.
Reconhecimento dos Pontos Positivos	É notável que, mesmo ao destacar desafios, a carta reconheça os projetos bem-sucedidos e o empenho de parte da equipe escolar. Essa valorização demonstra um olhar equilibrado e maduro, incentivando a continuidade de boas práticas e fomentando um ambiente de diálogo para futuras melhorias.

Fonte: Compilado da própria autora

O quadro 4 sintetiza as categorias identificadas nas narrativas que incluem importantes aspectos no direcionamento de ações educativas valorativas da escuta, e que sejam capazes de promover negociações e contribuir para que a escola seja um espaço de construção essencial para sua formação pessoal, emocional e acadêmica. Essa ideia está em sintonia com as perspectivas de Butler (2019), que defende a possibilidade de ressignificação das normas e práticas sociais em ambientes institucionais. O acolhimento reivindicado em narrativas e o crescimento experienciado positivamente, demonstraram que a escola ao se organizar para valorizar a singularidade de cada estudante, pode se tornar um lugar de negociações e reconstrução de subjetividades.

Relatos como da aluna J revigoram o poder transformador da escola enquanto ambiente de acolhimento, empatia e valorização das potencialidades dos estudantes. A sua jornada, que evoluiu de uma menina que não se conhecia a uma líder protagonista, é inspiradora e ilustra como o ambiente escolar, ao adotar práticas inclusivas e participativas, pode desempenhar um papel central na formação de indivíduos protagonistas, conscientes de si mesmos e do mundo ao seu redor. É uma narrativa que desperta o olhar para o apoio contextualizado e mais uma vez para a sensibilidade, escuta e negociação como pautas para se vencer os desafios e estratégias que podem se tornar em oportunidades de crescimento e de autodescoberta no processo de inclusão das juventudes (Massey, 2008).

CAPÍTULO 6. VOZES DAS JUVENTUDES: NARRATIVAS JUVENIS NA IDEALIZAÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR PERMEADA PELA FLUIDEZ DO HIBRIDISMO CULTURAL

Corpo!
Oh corpo! Tu que acolhes a minh'alma.
Alma? Onde estás?
Escondida entre a angústia,
deixe-me traí-la…
massacrando a carne,
mutilando a matéria...
Quem sabe assim, você me escuta
e responde a minha súplica,
pois não me encontro mais.
Rosinalva Rocha.

E assim, com e pelas juventudes, essa seção se inicia com a intenção de provocar reflexões e assegurar a escuta dos jovens acerca das projeções e críticas relativas à instituição escolar. Por essa razão, a epígrafe acima foi elaborada para representar a angústia de parte dos estudantes entrevistados que buscam refúgio no massacre do próprio corpo. Isso mesmo, parte desses jovens declararam na intimidade das cartas endereçadas à escola que, diante de determinadas situações de insatisfação e esgotamento emocional, acabam por mutilar o próprio corpo. Tal descoberta causou estupefação e atordoamento.



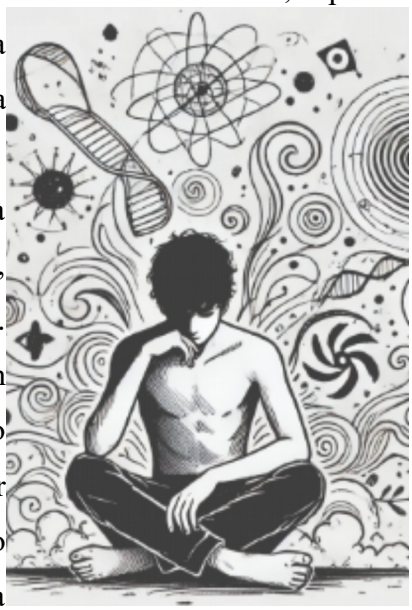
A epígrafe que inicia essa seção, poeticamente surgiu e foi utilizada em um *podcast* intitulado de "Juventudes em Foco", produto de um trabalho inicial cujo desenvolvimento identificou mutilações corporais entre adolescentes no ensino médio e chamou a atenção para o desafio corrente. As juventudes pesquisadas expuseram de maneira visceral a dor psíquica que se manifesta por meio do corpo ao descreverem angústias que clamam por acolhimento e compreensão.

No contexto educacional, a expressão dessa dor física e emocional deve ser interpretada como um pedido de ajuda, o que revela a necessidade de a escola ir além de seu papel instrucional e se tornar um espaço de acolhimento e cuidado integral. A saúde mental dos estudantes é intrinsecamente ligada ao ambiente escolar, o qual precisa reconhecer os sinais de

sofrimento enquanto alerta para intervir com empatia e apoio (Saboya et. al., 2022). O poema dialoga diretamente com tal necessidade de acolhimento, ao apresentar o corpo na qualidade de cenário onde se manifestam os conflitos internos não verbalizados.

O apelo do poema a fim de a alma "escute" e responda à súplica, reflete a desconexão entre o corpo e a subjetividade, algo que muitas vezes passa despercebido em contextos educativos. Nesse sentido, Koehler, Gonzales e Marpica (2021) defendem que o acolhimento emocional deve ser central no projeto pedagógico das escolas, pois em virtude do cuidado os jovens se sentem vistos e valorizados. No entanto, a falta de espaços de diálogo e práticas educativas que preconizam a escuta ativa faz com que os alunos internalizem suas dores e recorram a expressões físicas de sofrimento, como a automutilação.

A relação entre corpo e subjetividade, exposta de maneira poética, também revela a urgência de uma educação que integre práticas de cuidado com a saúde mental. A escola enquanto espaço sociocultural onde os jovens constroem identidades ou as reafirmam tem, portanto, dimensões emocionais que carecem de reconhecimento no processo de formação (Dayrell, 2007). Ignorar os sinais de sofrimento dos estudantes equivale a negligenciar sua humanidade, o que pode agravar quadros de angústia e desconexão. Nesse sentido, o poema funciona na qualidade de uma metáfora do pedido por uma escola que veja o estudante em sua integralidade, com a conexão entre o emocional, o físico e o social.



O verso "Quem sabe assim, você me escuta" aponta à necessidade latente de comunicação e de pertencimento, aspectos muitas vezes negligenciados no ambiente escolar. Neste contexto, os estudos de Candau et. al. (2000) alertam que a construção de uma escola inclusiva passa pela criação de espaços seguros onde os estudantes possam expressar angústias e incômodos sem medo de julgamento. O poema, ao dar voz a uma experiência subjetiva de sofrimento, lembra que a educação deve ser igualmente um local de escuta ativa e de intervenções em torno do bem-estar e do equilíbrio emocional das juventudes.

O poema foi de encontro com uma das cartas escritas por uma aluna na escola pesquisada:

> *Hoje escrevo com o coração pesado e cheio de medo, mas também com a esperança de que estas palavras cheguem a quem possa me ouvir de*

> *verdade. Não é fácil confessar o que tenho enfrentado, mas sinto que guardar isso para mim já não é uma opção. Há momentos em que o peso de tudo parece insuportável, e, quando ninguém está olhando, encontro um refúgio que não deveria ser: o banheiro da escola. Lá, no silêncio e na solidão, me perco em pensamentos e, às vezes, recorro à dor para tentar aliviar o que sinto por dentro.*
> *Não é algo que eu desejo ou quero para mim, mas parece ser o único jeito de lidar com tudo que está acontecendo. A escola, que deveria ser um lugar de acolhimento e segurança, muitas vezes me faz sentir mais sozinha do que nunca. É difícil encontrar espaço para falar sobre isso, para admitir que algo está errado, porque tenho medo do julgamento, do olhar de pena, ou até mesmo de não ser levada a sério.*
> *Escrevo esta carta porque preciso de ajuda, e sei que não sou a única. Há outros como eu, lutando em silêncio, escondidos por trás de sorrisos ou notas boas, mas carregando uma dor que não sabem como compartilhar. Precisamos de uma escola que não apenas ensine matérias, mas que olhe para nós como pessoas, com nossos medos, ansiedades e vulnerabilidades. Precisamos de professores e funcionários preparados para identificar sinais de sofrimento e oferecer apoio, de um espaço onde possamos falar sem medo, de alguém que pergunte "como você está?" e que realmente queira ouvir a resposta.*
> *Quero uma escola que promova conversas sobre saúde mental, que normalize pedir ajuda, que crie um ambiente onde possamos nos sentir acolhidos, e não julgados. Que ofereça programas de apoio emocional, grupos de conversa, momentos para aprendermos a cuidar de nós mesmos e uns dos outros. Não precisamos apenas de aulas sobre o mundo; precisamos de um espaço que nos ajude a enfrentar o nosso mundo interior.*
> *Não escrevo isso apenas por mim, mas por todos os que, como eu, estão gritando por dentro enquanto aparentam estar bem. Peço à escola que nos veja, nos ouça, e nos ajude a construir um lugar onde possamos ser verdadeiramente humanos, com todas as nossas fragilidades, e onde possamos encontrar força para superar o que nos faz mal.*
> *Com toda a esperança que ainda guardo (Aluna L, 2024).*

A carta da aluna L aflora uma questão urgente e dolorosa: o sofrimento emocional dos estudantes no âmbito educacional e a necessidade de a escola se tornar espaço de acolhimento e cuidado. Esse relato expõe de que forma a instituição, em grande medida, falha em não oferecer apoio adequado deixando os jovens em situação de vulnerabilidade sem suporte efetivo.

Na esteira do debate, Saboya et. al., (2022) discute que a saúde mental dos estudantes deve ser o elemento central nas práticas educativas, pois o aprendizado só ocorre plenamente em um lugar emocionalmente seguro. O apelo de L por uma escola que reconheça as fragilidades e vulnerabilidades dos alunos salienta a necessidade de políticas claras e práticas cotidianas cuja promoção da saúde mental seja prioridade.

A necessidade de locais de acolhimento e conversas sobre saúde mental reflete um dos maiores desafios da contemporaneidade, característica essa analisada por Koehler Gonzales e

Marpica (2021) ao ressaltarem que a escola deve desenvolver a autoestima dos jovens, com atividades que despertem a curiosidade para aprenderem a lidar com suas emoções diante de situações que envolvem sofrimento. É essencial que os professores e a equipe escolar sejam capacitados para identificar sinais de sofrimento psicológico e criar um ambiente de diálogo e confiança. Isso significa não apenas oferecer programas formais de apoio, mas garantir que os alunos se sintam amparados sem medo de julgamento.

A carta também menciona a importância da escuta coletiva dos pedidos de ajuda, o que está alinhado às discussões de Candau et. al (2000) sobre o papel da escola na formação ética e cidadã dos estudantes. Para a autora, o acolhimento e o respeito às singularidades dos alunos são fundamentais à criação de um ambiente que valorize a diversidade e, sobremaneira, fomente o bem-estar em contextos plurais. Atividades como rodas de conversa, conforme defendido por Melo e Cruz (2014), grupos de apoio emocional e momentos de escuta ativa são estratégias que auxiliam a construção de uma escola mais humana e inclusiva, onde o sofrimento psíquico não seja invisibilizado.

Além disso, o relato reflete um problema estrutural, como a falta de integração da saúde mental no projeto pedagógico das escolas. Para Dayrell (2007) a escola precisa reconhecer as vivências e os contextos dos estudantes como parte fundamental do processo educativo. Ao se limitar a ser um espaço de transmissão de conteúdos, a escola ignora as dimensões emocionais e sociais cujo impacto incide diretamente na experiência dos alunos. Incorporar discussões sobre a saúde mental no currículo e criar espaços seguros para a expressão emocional é uma questão de acolhimento e necessidade para o desenvolvimento integral dos jovens. Assim, a saúde mental permanece como pauta passível de análise em outra carta sobre a escola:

> *Prezados Educadores e Administradores,*
> *Gostaria de expressar minha preocupação com um tema que afeta não apenas a mim, mas muitos de meus colegas: a saúde mental. A escola, com sua carga horária intensa e alta pressão por desempenho, muitas vezes nos deixa sobrecarregados, ansiosos e, em alguns casos, até mesmo em um estado de exaustão. Observamos o aumento de casos de ansiedade e depressão entre nossos colegas, que muitas vezes são tratados como se fossem apenas parte de um "drama juvenil".*
> *A escola com a qual sonho é um lugar que reconhece a importância do bem-estar emocional. Gostaria de sugerir a criação de espaços de descanso e atividades extracurriculares voltadas ao relaxamento e à descontração, como aulas de meditação, esportes alternativos e grupos de apoio psicológico. Mais do que ensinar matérias, queremos uma escola que nos ensine a cuidar de nós mesmos e a valorizar nossa saúde mental. Só assim a escola pode ser um ambiente verdadeiramente transformador e humano.*

Com esperança (Aluno A, 2024).

A carta do estudante reforça a temática de grande relevância na atualidade, ou seja, a saúde mental dos jovens no contexto educacional. A sobrecarga emocional relatada, decorrente da carga horária extensa e de toda pressão por desempenho, aponta a necessidade de reinventar a função da escola incorporando as demandas psicológicas dos alunos. Nessa direção, Saboya et. al., (2022) ressalta que isso é fundamental para a promoção do bem-estar emocional e deve ser parte estruturante das propostas e apoio escolar, com base em estratégias que minimizem a pressão por resultados que comprometam o desenvolvimento pessoal e o equilíbrio mental dos estudantes.

O pedido do estudante por atividades extracurriculares focadas em relaxamento, meditação e esportes alternativos indica a compreensão de que a escola deve ir além do ensino acadêmico e tenha sensibilidade para incluir práticas de autocuidado. Pacheco e Pacheco (2015), ao discutir a escola como espaço de formação integral, defende que a instituição deve incluir o desenvolvimento de habilidades para a vida, como a resiliência emocional e a prática de autocuidado. A referência mencionada sugere também atividades como meditação, esportes na natureza e grupos de apoio emocional que são essenciais para preparar os jovens para os desafios futuros, além de proporcionar acolhimento e humanidade. Essas práticas, para ele, não devem ser vistas de forma extra no currículo, mas parte integrante da formação educacional de jovens e educadores.

Além disso, a questão do “drama juvenil” mencionado pelo estudante reflete uma visão limitada sobre os problemas de saúde mental das juventudes que, recorrentemente, são subestimados ou ignorados. Arroyo (2017) discute que as demandas emocionais dos estudantes são frequentemente vistas na qualidade de passageiras e de pouca relevância no contexto escolar, levando à falta de apoio efetivo e de políticas de acolhimento. Este autor propõe que a escola reconheça a saúde mental enquanto componente essencial para o aprendizado, por meio de políticas internas de longo prazo.

Assim, a visão de escola que valoriza a saúde mental, como apresentada na carta redigida pelo estudante, sugere o reconhecimento das demandas emocionais com propostas que possam aliviar a pressão cotidiana. Com base nas reflexões de Saboya et. al., (2022), Pacheco e Pacheco (2015) e Arroyo (2017), é perceptível que a escola, ao fomentar espaços de descanso, atividades de bem-estar e grupos de apoio psicológico, passa a cumprir com o seu papel de formação integral e oferece um ambiente educativo acolhedor e transformador.

Dialogar com a visão expressa tanto pela aluna L quanto pela jovem A significa

reconhecer que a escola deve ir além de sua função acadêmica e se tornar um espaço de apoio e cuidado. As reflexões de Saboya et. al., (2022), Koehler; Gonzales e Marpica (2021), Candau et. al. (2000) e Dayrell (2007) reforçam que uma escola comprometida com a formação integral precisa abordar a saúde mental como prioridade e o suporte emocional contínuo para desencadear a cultura de acolhimento e respeito.

Tanto quanto as questões emocionais, a inclusão e o respeito às pluralidades são pilares fundamentais à construção de uma escola democrática e acolhedora, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes. Em contrapartida, muitos jovens ainda enfrentam barreiras para se sentirem plenamente aceitos e valorizados diante das singularidades e diferenças no contexto educativo. Essas experiências denunciam a urgência em reconhecer a riqueza presente na diversidade étnica, cultural, social (Munanga, 2015) e de gênero, conforme destaca Brabo (2008).

A carta que se segue expressa um apelo sincero por mudanças para além do discurso, ao destacar a relevância do acolhimento na direção da empatia, do diálogo e do respeito como valores essenciais à convivência harmoniosa e transformadora:

> *Querida escola,*
> *Hoje, escrevo com o coração cheio de inquietação e esperança. Como aluna do ensino médio, tenho vivenciado a escola como um espaço de aprendizado e convivência, mas também como um lugar onde nem sempre todos se sentem acolhidos e respeitados em sua essência. Muitos de nós pertencemos a diferentes grupos étnicos, sociais e culturais, e, no entanto, parece que essas diferenças nem sempre são celebradas. Recentemente, observei amigos meus, alguns identificados como LGBTQIA+, que enfrentaram desafios em serem aceitos pelos colegas e pela própria estrutura escolar.*
> *Essa carta é um pedido por uma escola que respeite a diversidade e promova um ambiente de acolhimento verdadeiro, onde nossas identidades sejam vistas como contribuições únicas para a comunidade. Queremos uma escola que não apenas fale sobre inclusão, mas que a viva. Que ofereça espaços de diálogo onde possamos aprender uns com os outros, sem medo de julgamentos. Que capacite professores e funcionários para lidar com temas sensíveis e para oferecer apoio emocional. A escola dos nossos sonhos é aquela que não apenas ensina, mas que é um verdadeiro refúgio de respeito e dignidade para todos. Atenciosamente (Aluna S, 2024)*

> *Hoje, eu escrevi essa carta em nome de todos os alunos que sofrem o mesmo problema que o meu. Daqui alguns meses vai fazer 3 anos que mudei de escola. Primeiramente foi um choque de realidade para mim, porque eu estava num ambiente totalmente diferente do que eu já era acostumado. O bullying foi o primeiro problema que tive que enfrentar, por conta da minha orientação sexual. No começo eu me sentia sozinho nessa guerra, mas com o passar do tempo percebi que eu não estava sozinho nessa guerra. Como jovem protagonista, vieram pessoas até mim, me pedindo ajuda para superar o mesmo problema que eu estava passando. Hoje a escola que*

> *quero é um ambiente que tenha mais projetos contra o bullying que abrangem a diversidade cultural e sexual.*
> *Com a minha dor e a dos meus colegas, quero que isso acabe. Muito obrigado (Aluno RF, 2024).*



A estudante S destaca a construção de uma escola inclusiva, ou seja, o acolhimento das diversidades de forma efetiva na prática, não apenas no discurso. A vivência relatada pela aluna mostra que, embora a escola se proponha a ser democrática e local de aprendizagem, ainda comete equívocos ao não acolher as identidades e expressões culturais das juventudes, especialmente dos os grupos marginalizados. Segundo Brabo (2008), a escola, enquanto instituição social, se vê presa a modelos tradicionais que dificultam a inclusão de identidades diversas, por essa razão a pluralidade pode até ser tolerada, mas não é celebrada.

Além disso, a demanda por um espaço de diálogo, com identidades e diferenças reconhecidas e compreendidas, aponta a necessidade de existir um currículo que valorize a educação voltada para a pluralidade cultural. Silva (2016) discorre sobre os currículos inclusivos argumentando que tematizar questões de gênero, raça, etnia, religiosidade e orientação sexual é fundamental, pois fortalece o senso de pertencimento e empatia entre os envolvidos.

Outro ponto crucial mencionado pela aluna na carta é a necessidade de formar professores e funcionários capazes de abordar as desigualdades e a inclusão. Diante disso, Gohn (2019) preconiza que, para a inclusão se efetivar, é fundamental que a formação docente inclua o desenvolvimento de competências que medeiem os conflitos acolhendo as diferenças em sala de aula.

Nessa mesma perspectiva, a carta do aluno RF é um poderoso testemunho sobre os desafios enfrentados por estudantes que vivenciam o *bullying*, especialmente relacionado à diversidade sexual. O relato evidencia a necessidade urgente de transformação do ambiente escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo, onde todos se sintam seguros e respeitados. Para dialogar com suas palavras, são percorridos os estudos de Butler (2018) que reconhecem as questões de identidade, gênero e sexualidade como construções que têm se mostrado desafiadoras ao estado de direito dos indivíduos, com reflexo direto no nível de participação social. São elementos inerentes à personalidade e o desrespeito implica em ação jurídica, que

por sua vez, também é um ato educativo a ser difundido no meio escolar.



São questões que exigem ampla análise e uma discussão direcionada a uma educação por e para a convivência respeitosa com a pluralidade, na qual as questões do corpo, gênero, orientação sexual e sexualidade não se reduzam a reflexos jurídicos, mas se tornem mecanismos educativos que elevem as juventudes a patamares mais altos de respeito ao outro. As marcas de um sexo se manifestam ao longo da vida com um percurso de masculinização ou feminilização, conforme aponta Louro (2004), o que implica em investir em uma escola que não reduza estas construções a processos que envolvam a visão de estudantes a ângulos de ser menino ou menina, como asserções que perpetuam desde o nascimento e chegam à vida adulta como verdades que produzem e reproduzem atitudes de *bullying*.

O *bullying*, como apontado na narrativa e o respeito à diversidade, são desafios estruturais que afetam não apenas o indivíduo, mas também as dinâmicas coletivas da escola. Butler (2019) argumenta que as normas sociais frequentemente marginalizam aqueles que não se enquadram nos padrões hegemônicos e criam condições de vulnerabilidade e exclusão. Sua experiência pessoal reflete exatamente esse processo de normatização, no qual a diversidade sexual é frequentemente vista como uma ameaça à ordem dominante. Contudo, sua jornada demonstra resiliência e a capacidade de ressignificar essas normas, ao assumir o papel de jovem protagonista e utilizar como mecanismo libertador para apoiar aos seus colegas.

A proposta sugerida de mais projetos contra o bullying que abordem a pluralidade cultural e sexual é essencial para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo, conforme já identificado nos estudos de Butler (2019) e Louro (2004). Em contraponto, Silva (2016) já destacava a escola como um espaço de disputa e negociação de significados, em que as diferenças precisam passar do plano da invisibilidade para o discurso da valorização. Neste contexto, ações pedagógicas transversais que promovam a desconstrução de preconceitos tanto por parte de estudantes quanto educadores, tendem a promover o respeito e a empatia à diversidade.

As narrativas apontam também para o papel transformador da escola. Santos (2011) defende que a escola pode ser um espaço de reinvenção, em que as normas opressoras podem ser desafiadas e substituídas por práticas mais justas e inclusivas. Como espaço de subversão,

Hernandez (2007, p. 13) convida "à transgressão das amarras que impeçam de pensar por si mesmo, construir uma nova relação educativa baseada na colaboração na sala de aula, na escola e com a comunidade". Ao assumir uma posição de liderança, o aluno RF demonstra como os estudantes podem ser agentes dessa transformação, promovendo a solidariedade e criando estratégias de apoio para alunos e alunas marginalizados(as), discriminados(as) e vitimizados por uma educação violenta que ainda não conseguiu superar os desafios da inclusão e valorização da pluralidade e:

> […] na não-marginalização das formas de saber dos excluídos, na construção de um novo sentido da cidadania que favoreça a solidariedade, o valor da diversidade, o sincretismo cultural e a discrepância […] um convite a soltar a imaginação, a paixão e o risco por explorar novos caminhos que permitam que as escolas deixem de ser formadas por compartimentos fechados, faixas horárias fragmentadas, arquipélagos de docentes e passe a converter-se em uma comunidade de aprendizagem, onde a paixão pelo conhecimento seja a divisa e a educação de melhores cidadãos o horizonte ao qual se dirige (Hernandez, 2007, p. 13).

A citação de Hernandez (2007) propõe uma transformação profunda no ambiente escolar, com a valorização da diversidade cultural, da inclusão dos saberes marginalizados e da promoção de um novo conceito de cidadania fundamentada na solidariedade. A escola é concebida como uma comunidade de aprendizagem integrada, que rompe com estruturas fragmentadas e hierarquizadas. Essa visão incentiva a imaginação, a paixão pelo conhecimento e a coragem de explorar novas práticas pedagógicas.

Para que mudanças significativas aconteçam, a formação dos educadores e das educadoras assume pauta importante nas demandas educativas, no sentido de sensibilizar para a identificação e intervenção em casos de *bullying*, especialmente aqueles relacionados à orientação sexual e identidade de gênero. Deleuze e Guattari (1997) sugerem que a educação deve funcionar como um rizoma, conectando diferentes saberes e experiências de forma horizontal. Nesse sentido, a formação docente deve ser interseccional, com abordagem das múltiplas dimensões da pluralidade e formação continuada de educadores para mediar conflitos e criar um ambiente acolhedor de forma colaborativa, conforme defendido por Nóvoa (1995).

Isso envolve tanto a formação teórico-metodológica quanto a criação de espaços institucionais para que os professores discutam estratégias inclusivas e atuem de forma colaborativa na construção de uma cultura do acolhimento, questão igualmente referendada por Nóvoa (1995). Como sugere Gohn (2019), a ausência dessa mobilização resulta em um contexto educativo que, apesar de discursivamente inclusivo, comete equívocos na

organização do trabalho pedagógico e na política de acolhimento e segurança.

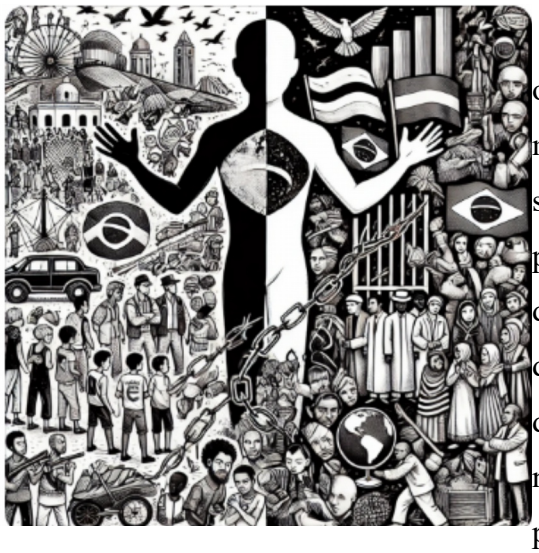
Assim, ao dialogar com as reflexões de Brabo (2008), Silva (2016), Gohn (2019) e Nóvoa (1995), é possível notar que uma escola inclusiva e acolhedora depende de mudanças profundas na estrutura institucional, no currículo e na formação dos educadores. A escola dos sonhos, como descrita pela aluna na carta, é aquela que engendra o respeito e dignidade ao se transformar em um espaço seguro, prerrogativas essas também defendidas pelo aluno JP:

> *Cara Comunidade Escolar,*
> *Ao longo de minha trajetória na escola, pude observar situações de discriminação que, em um ambiente educativo, jamais deveriam ocorrer. Amigos meus já foram alvo de preconceito racial, social e até religioso. Não foram raras as vezes em que vi alunos de origem humilde serem segregados ou tratados de forma diferente, e isso é algo que me entristece profundamente. O ambiente escolar deveria ser um espaço de igualdade e inclusão.*
> *Desejo dialogar com uma escola que esteja comprometida com a luta contra qualquer forma de discriminação. Precisamos de programas educativos sobre respeito, empatia e cidadania, que incluam não apenas palestras, mas também ações práticas, como rodas de conversa e trabalhos em grupo que nos ajudem a valorizar a diversidade de forma continuada no decorrer de todo o ano letivo. Que tenhamos uma escola que vá além dos conteúdos programáticos e ensine valores que nos ajudem a construir uma sociedade mais justa.*
> *Com esperança de mudança (Aluno JP, 2024).*

A carta do estudante expressa críticas contundentes à persistência de práticas discriminatórias no interior do âmbito escolar, algo que contraria os princípios de igualdade e inclusão inerente aos processos educacionais críticos e transformadores. Neste sentido, Dayrell (2007) argumenta que a escola é, historicamente, um lugar de socialização e construção de cidadania, razão pela qual deve-se intervir em situações de discriminação com vistas para a formação ética e cidadã das juventudes.

Quanto à discriminação racial com as disparidades identificadas no meio escolar, Munanga (2015) argumenta que a história e a cultura africanas foram historicamente marginalizadas nos currículos escolares brasileiros, substituídas por uma narrativa eurocêntrica que silenciou a diversidade cultural do país. Ele defende que a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história africana, afro-brasileira e indígena, tem um caráter reparatório e corretor. A obrigatoriedade não apenas reconhece a contribuição desses povos para a sociedade brasileira, como também objetiva combater preconceitos e desigualdades estruturais. O autor enfatiza que a educação multicultural é essencial para a formação cidadã, à medida que promove uma compreensão

mais ampla e crítica da identidade nacional.



Além disso, Munanga (2015) problematiza o mito da democracia racial, argumentando que a mestiçagem, embora apresentada como um símbolo de harmonia, foi utilizada historicamente para negar o racismo estrutural no Brasil. Ele destaca a persistência da intolerância religiosa e do preconceito racial, mesmo diante da diversidade étnico-cultural do país, reforçando a necessidade de uma pedagogia que valorize a pluralidade e combata desigualdades.

A solicitação de JP por programas de temas como respeito, empatia e cidadania reflete a necessidade de revigorar pedagogias antirracistas e de valorização da pluralidade social e cultural, elementos essenciais para mitigar os preconceitos, a discriminação e a exclusão (Gomes, 2012). Para tanto, Melo e Cruz (2014) diz que as rodas de conversa são ferramentas fundamentais para o estabelecimento do diálogo, intercâmbio de experiências e o fortalecimento de laços entre os estudantes. Ela destaca que a estratégia permite que os alunos expressem seus conflitos, construam empatia e aprendam a resolver conflitos dialogando sem violência.

Além disso, a ênfase da estudante em ações práticas para combater a discriminação aponta a necessidade de uma abordagem contínua, que vá além de eventos pontuais e discursos, sugerindo um compromisso permanente da escola com a criação de grupos de discussão e trabalhos coletivos contínuos e sistemáticos sobre a inclusão e equidade que são essenciais para que os estudantes se tornem agentes de transformação, tanto dentro quanto fora do contexto educacional. Dialogar com a visão expressa nesta carta significa compreender que a escola deve ser um local ativo na luta contra a discriminação, comprometendo-se com a socialização de conhecimentos acadêmicos e o desenvolvimento da ética cidadã. As reflexões de Dayrell (2007) e Gomes (2012) reforçam que uma escola inclusiva é aquela que adota políticas de engajamento e ação concreta, tendo em vista o diálogo com as juventudes.

Esta escola idealizada encontra relevância em aspectos curriculares e reconhece que o século XXI enfrenta o desafio de criar interfaces entre demandas contemporâneas dos e das estudantes e a função social que exerce no mencionado tempo histórico. Diante disso, torna-se

urgente repensar as propostas pedagógicas e as metodologias de ensino, assim como, considerar diversidades das juventudes em um mundo cada vez mais dinâmico e conectado (Dayrell, 2007). No entanto, esse cenário também apresenta contradições, ora mostrando desinformação sobre os aspectos legais que permeiam a educação, ora mostrando reflexões acerca de temáticas já discutidas, mas que ainda merecem atenção:

> *Sendo bem direto ao ponto, desejo relatar sobre uma certa perseguição uma perseguição aonde pessoa LGBT vieram me confronta sobre eu discordar delas, é necessário estar com olhar aberto, pois pessoa LGBT que se acham perseguida elas também perseguem, ainda mas quando se trata do fato de você ser cristão. Tempo atrás na minha escola eu vi uma menina no banheiro masculino e questionei a direção, se passou algum tempo e novamente ela persiste em entrar no banheiro, a direção tem que ter atenção e buscar fazer o certo independente se a pessoa for gostar ou não. Hoje as cosas estão totalmente trocada o errado tá certo e o certo tá errado e atualmente as escolas têm aberto muita brecha para o errado, engraçado que uma criança ou adolescente não podem trabalhar para ajudar a própria família mais para escolher sexualidade elas podem né? A escola tem que vim com um papel de mostrar o certo e não ficar passando pano para o errado. Você não nasceu no corpo errado, Deus não fez nascer manga de um pé de laranja (Aluno MM, 2024).*

A carta do aluno MM apresenta uma perspectiva sobre questões sociais e de pluralidade no ambiente escolar que envolve reflexões sensíveis e complexas. Dialogar com seu texto requer empatia, equilíbrio e a busca por um entendimento mútuo, com respeito para as diferentes visões no sentido de promover o diálogo como caminho para resolver conflitos e construir um ambiente mais inclusivo, em que a construção da consciência para a pluralidade seja desenvolvida em bases sociais, legais de direito e sobretudo, da informação das conquistas históricas de pessoas marginalizadas e excluídas de instituições formais e não formais em função da sua orientação sexual, gênero, sexo ou sexualidade.

A experiência de MM aponta para um sentimento de desconforto e conflito em relação às questões de gênero, orientação sexual e diversidade. É importante reconhecer nas narrativas que, assim como este aluno se sente perseguido por sua crença religiosa, outros grupos podem vivenciar sentimentos semelhantes, como em relatos já expostos. Louro (2007) menciona que a escola é um dos espaços mais complexos para que alguém possa manifestar a sua orientação sexual ou identidade de gênero, ou ainda a sua condição de homossexual ou bissexual. Prevalece neste ambiente a suposição de que pode haver somente um tipo de desejo sexual, que por natureza, deve ser direcionado a pessoas do sexo oposto. Sob essa premissa, a escola tende a invisibilizar e rejeitar a homossexualidade. Essa negação pode culminar em um

conhecimento limitado sobre questões que envolvem o corpo e a sexualidade, além de limitar significativamente as possibilidades de acolhimento e reconhecimento tanto para adolescentes quanto para adultos sobre a pluralidade.

Ao rememorar estudos clássicos de Freud (2016), um dos pioneiros na discussão sobre sexualidade humana e da sua complexidade, é possível retomar concepções ainda presentes em narrativas contemporâneas sobre bissexualidade inata em potencial e de perversões. Nesta abordagem, os comportamentos sexuais que fugiam do considerado normativo eram vistos como atos pervertidos. Um dos pontos destacáveis nos estudos de Freud (2016) foi desafiar a patologização da homossexualidade.

Os discursos contemporâneos sobre sexualidade, principalmente os fundamentados nas perspectivas de estudiosos como Butler (2018) e Louro (2004), defendem que a sexualidade está presente ao longo de toda a vida e promove um distanciamento da concepção de que ela é exclusividade da vida adulta, abordagem esta já defendida por Freud. Essa visão desafia concepções tradicionais que tendem a associá-la unicamente à reprodução ou à maturidade biológica. A desnaturalização da sexualidade como algo fixo ou essencialista foi o resultado da sua evolução enquanto construção social, cultural e histórica, com o reconhecimento da diversidade das experiências humanas, das distintas expressões de orientação sexual e identidade de gênero.

De acordo com Freire, Haddad e Ribeiro (2009), as lutas pelo respeito à diversidade, pela igualdade de gênero e étnico-raciais se intensificaram no século XX e início do XXI, todavia, mesmo com avanços e importantes conquistas na ampliação do exercício dos direitos no território brasileiro, as atitudes discriminatórias ainda são persistentes e naturalizadas.

> [...] há ainda imensos desafios a vencer, quer do ponto de vista objetivo, como a ampliação do acesso à educação básica e de nível médio, assim como do ponto de vista subjetivo, como o respeito e a valorização da diversidade. As discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual, como também a violência homofóbica, são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira. A escola, infelizmente, é um deles (Freire, Haddad e Ribeiro, 2009, p. 9).

Neste universo contextual, o papel da escola não é impor uma única visão de mundo, mas criar um ambiente onde todos os estudantes, independentemente de suas crenças, orientações ou identidades, sejam respeitados. Isso inclui garantir que os conflitos sejam resolvidos de maneira justa e que as regras da convivência escolar sejam aplicadas com imparcialidade. O diálogo desperta mais uma vez para a idealização de um ambiente escolar como espaço de convivência plural, em que diferentes valores, crenças e identidades possam

coexistir. Isso pode gerar conflitos, mas também oferece uma oportunidade única de aprendizado e crescimento mútuo. Butler (2019) ressalta que as normas sociais frequentemente criam expectativas rígidas que podem gerar exclusões, e as instituições assumem um papel fundamental em mediar essas tensões de forma respeitosa e inclusiva.



Sobre o uso do banheiro já reportado em narrativas anteriores, como pela aluna X, e não obstante, neste caso, em outro contexto com o aluno MM, é um tema que exige uma abordagem sensível e pautada em políticas inclusivas. Enquanto a aluna X demonstra indignação pela violação do direito da sua amiga trans frequentar o banheiro feminino, o aluno MM menciona que discorda de algumas posições de pessoas LGBT e se sente perseguido por isso. O direito à liberdade de expressão é garantido a todos, mas deve ser exercido de forma que não infrinja o direito do outro de existir e ser respeitado em sua identidade (Neto, Carrasco, 2019). O diálogo respeitoso pode ser o caminho para lidar com essas diferenças. Da mesma forma, a promoção de debates e atividades que ajudem a esclarecer essas questões, com a valorização de espaços para que os estudantes discutam suas crenças e opiniões em um ambiente seguro e mediador é reconhecido como uma estratégia promissora, tal qual defende Santos (2011).

O aluno MM aponta que a escola deve ensinar o que é certo. Essa percepção está ligada ao papel histórico da sociedade, da igreja, da escola e de outras instituições formais e não formais como transmissoras de valores (Faria Filho, 2000), mas é preciso entender que a definição de “certo” e “errado” pode variar em uma sociedade plural e democrática. A Base Nacional Comum Curricular como um documento normativo, propõe a atuação escolar calcada em um espaço que fomente o pensamento crítico, que permita que os estudantes reflitam e construam suas próprias visões de mundo, com base no respeito aos direitos humanos (Brasil, 2017).

Uma frase que merece destaque na narrativa: “o errado tá certo e o certo tá errado”

reflete um sentimento de inversão de valores que se torna plausível em uma discussão cautelosa e respeitosa, sem incorrer em interpretações apressadas ou que atribuam concepções simplistas a uma temática de cunho imensamente amplo. O mundo contemporâneo está em constante transformação, e muitas das mudanças podem gerar desconforto ou estranheza. A educação tem um papel crucial em contribuir com todos os envolvidos neste processo de mudança na promoção do entendimento mútuo, e ainda aceitar a diversidade e as opiniões como pautas de debates, análises e negociações, como propõe Dayrell e Carrano (2014).

A carta de LM expressa essa inquietação ao apontar para uma desconexão entre o que é ensinado na escola e as expectativas dos e das estudantes em relação à sua preparação para os desafios do futuro. Esse relato revela repetidamente a importância de um diálogo entre escola e juventude, capaz de promover uma educação que seja, ao mesmo tempo, relevante, significativa e transformadora.

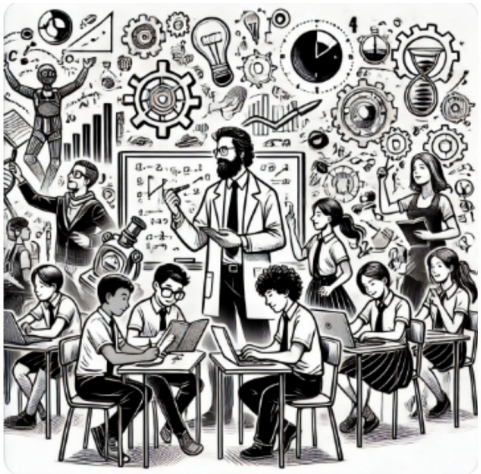
> *Prezada Equipe Pedagógica do Novo Ensino Médio,*
> *Escrevo para expressar uma inquietação que compartilho com muitos dos meus colegas: a desconexão entre o que aprendemos na escola e a realidade que enfrentamos fora dela. Sabemos que o conhecimento acadêmico é importante, mas nos sentimos frustrados por não termos disciplinas e conteúdos que dialoguem com o mundo contemporâneo e que nos preparem para os desafios práticos da vida, como gestão financeira, desenvolvimento de projetos e comunicação interpessoal.*
> *Desejamos uma escola que esteja alinhada com as demandas do século XXI, que inclua disciplinas voltadas para habilidades práticas e para o desenvolvimento de competências que realmente nos preparem para o futuro. Ficou claro que os itinerários não funcionam, que os professores não estão preparados e assim, estas eletivas oferecidas, perderam o sentido, se esvaziaram para nós, tornando momentos exaustivos, chatos e ociosos na escola. Queremos aprender a pensar de forma crítica e a resolver problemas reais. A escola que almejamos é aquela que nos dá autonomia e nos inspira a ser agentes de transformação em nossas próprias vidas e na sociedade.*
> *Atenciosamente, (Aluna LM, 2024).*



> *A escola é basicamente minha segunda casa então eu me sinto extremamente confortável aqui, não acho que a escola em si seja um problema mas sim alguns professores. Nós sabemos que todos temos problemas em casa mas não tem necessidade de alguns professores descontarem essa raiva em nós. Não citarei o nome do professor em questão, mas sempre que conversamos com ela, ela nos*

> *trata com grosseria. As vezes, só queremos alguma palavra de motivação ou até mesmo de carinho, mas apenas recebemos faras e até mesmo algum xingamento. Infelizmente isso não acontece com só professor, vários nos tratam assim. Mas tirando todo o desrespeito, a má educação e as farpas, a escola é um ambiente acolhedor e confortável. Um último apelo, eu venho nessa carta pedir para que sejamos ouvidos e que nossas opiniões sejam levadas a sério pela direção e coordenação da escola [nome da escola suprimido], muitas vezes parece que somos levados a sério e no final nada muda, mesmo sendo coisas "banais" como conversas com outros professores iguais aos citados acima (Aluno JP, 2024).*

A carta da estudante LM reflete um sentimento de insatisfação com a falta de conexão entre o currículo escolar e as demandas práticas da vida contemporânea. Essa crítica aponta para uma necessidade de mudança na abordagem pedagógica tradicional, que muitas vezes



prioriza o conteúdo teórico e desconectado da realidade dos estudantes. Young (2007), em seus estudos sobre o conhecimento escolar, discute que o currículo deve incluir o que ele chama de conhecimento poderoso, um saber que é relevante para o mundo real e que capacita os jovens para enfrentar os desafios do cotidiano e do mercado de trabalho. O conhecimento poderoso não exclui os saberes teóricos, mas os contextualiza e permite que o aprendizado seja significativo e aplicável.

A solicitação da estudante por disciplinas voltadas para habilidades do cotidiano, como gestão financeira e comunicação interpessoal, destaca a importância de uma educação que se comprometa com o desenvolvimento de competências para a vida. Nessa perspectiva, Charlot (2000) observa que a escola precisa reconhecer o saber-fazer como um componente valioso do currículo, uma vez que a aprendizagem deve preparar os jovens para agir no mundo e para lidar com problemas reais. A autora argumenta que uma educação que integra competências práticas e reflexivas contribui para a formação de sujeitos dotados de autonomia, que conseguem articular conhecimentos e experiências em benefício de sua vida pessoal e profissional.

A carta também expressa o desejo por autonomia e por uma educação que capacite as juventudes a serem agentes de transformação. Uma escola que se adapte às novas demandas sociais, incluindo metodologias ativas que promovam a autonomia e o protagonismo dos alunos. Em suas experiências com a Escola da Ponte, Pacheco e Pacheco (2015) enfatizam

que oferecer aos estudantes a oportunidade de participar ativamente na construção do conhecimento fortalece o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas a partir de uma escola que seja um espaço de formação de sujeitos que compreendam suas responsabilidades na transformação da sociedade.

Enquanto isso, JP reflete um olhar sensível e construtivo sobre o ambiente escolar ao reconhecer os aspectos positivos enquanto aponta desafios importantes a serem superados. A maneira como o aluno expressa suas preocupações demonstra maturidade e um desejo legítimo por mudanças que valorizem o respeito mútuo e a escuta ativa.

A narrativa do aluno JP que descreve a escola como uma segunda casa, destaca o conforto que este sente no espaço escolar. A subjetividade apontada, pode ser um indicativo da capacidade da instituição em criar um ambiente promotor do pertencimento, onde os estudantes possam se sentir seguros e respeitados. Em correspondência aos estudos de Santos (2011), é possível corroborar que essa base positiva pode se constituir em um importante pilar na superação das dificuldades mencionadas.

Quanto ao desafio descrito em relação à atitude de alguns professores, revela uma questão crítica: a importância do vínculo afetivo e respeitoso entre docentes e estudantes. O comportamento de grosseria ou falta de empatia pode impactar negativamente o ambiente de aprendizagem e o bem-estar emocional dos alunos. A abordagem teórica de Gohn (2019) sugere que a relação pedagógicaseja dialógica e baseada no respeito mútuo. Professores têm um papel crucial como mediadores do aprendizado, mas também como figuras de apoio emocional em que a falta de comprometimento e atitudes de desrespeito podem refletir em desmotivação e ressentimento entre os alunos e alunas.

As questões emocionais ganharam cunho amplamente relevante nas últimas décadas,



mas o conceito foi polarizado com estudos de Goleman (1995), ao ser afirmado que a inteligência emocional pode ser mais importante que coeficientes de inteligência e a definiu como a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções, bem como as emoções dos outros. O autor identificou cinco componentes principais da inteligência emocional: autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais.

A abordagem de Goleman (1995) enfatiza que priorizar a inteligência emocional é tão vital quanto desenvolver o lado acadêmico, e que essas competências desempenham um papel

decisivo ao longo da vida estudantil. É notório que as concepções cunhadas por Goleman (1995) possuem relação intrínseca com a BNCC (2017), pois ambas enfatizam o desenvolvimento de competências socioemocionais como essenciais para a formação dos estudantes.

Apesar de a BNCC (2017) não fazer referência direta a Goleman (1995), ou à teoria de inteligência emocional, as competências socioemocionais destacadas pela BNCC se alinham com os conceitos abordados pelo autor. A BNCC pontua habilidades como autoconhecimento, autorregulação, empatia e habilidades sociais, que são componentes centrais da inteligência emocional detalhada por Goleman (1995). Essa correlação sugere que, embora não mencionados explicitamente, estes princípios influenciaram as diretrizes educacionais brasileiras, que são articuladas com a formação ética e cidadã, objetivos fundamentais da Educação Básica propostos no documento.

Quanto ao apelo por ser ouvido, Butler (2019) destaca que a inclusão e o reconhecimento das vozes dos indivíduos são elementos centrais para a articulação de ambientes sociais equitativos, o que transforma a descrição em uma demanda legítima e um reflexo da necessidade de os e as estudantes participarem ativamente da vida escolar.

Um ponto destacável pautou no sentimento de que “nada muda” mesmo após serem feitas reclamações. Evidencia uma barreira que pode comprometer a confiança dos e das estudantes na gestão escolar. O desejo por um tratamento mais respeitoso e empático, assim como o apelo por uma gestão mais responsiva, não são apenas demandas legítimas, mas também fundamentais para fortalecer a qualidade da convivência e do aprendizado. Seu relato é um ponto de partida valioso para promover o diálogo e implementar mudanças que beneficiem toda a comunidade escolar.



Dialogar com a visão expressa pela estudante significa entender que a escola do século XXI deve ir além do currículo tradicional e integrar habilidades práticas e atitudes críticas. Fundamentados nas reflexões de Young (2007), Charlot (2000) e Pacheco e Pacheco (2015), é possível compreender que o desafio está em adaptar o currículo para que o aprendizado seja significativo, prático e empoderador, ao ponto de permitir que os alunos construam suas trajetórias e contribuam para uma sociedade mais justa e consciente.

Essa idealização da justiça se encontra presente na convivência dialógica e respeitosa,

tanto em questões que envolvem o acolhimento e a articulação de um ambiente livre de discriminações, sejam elas de etnia, ou de gênero, orientação sexual e sexualidade:

> *Querida Comunidade Escolar,*
> *Hoje escrevo esta carta em nome de colegas e amigos que, como eu, enfrentam desafios no ambiente escolar por causa de sua identidade de gênero, orientação sexual e expressão de sexualidade. Em pleno século XXI, ainda lidamos com olhares, comentários e atitudes que tentam nos diminuir ou desrespeitar aquilo que somos. Já vi colegas que são parte da comunidade LGBTQIA+ enfrentarem situações de exclusão, preconceito e, em alguns casos, até humilhação, tanto por parte de colegas quanto por falta de acolhimento da própria instituição.*
> *A escola deveria ser um espaço onde todos se sentem livres para ser quem são, sem medo de julgamento ou rejeição. Mas, infelizmente, nossa realidade é diferente. Muitos de nós se sentem pressionados a esconder partes de si mesmos, a suprimir sua própria identidade para evitar olhares e comentários preconceituosos. Este ambiente, que deveria ser um local de aprendizado e crescimento, muitas vezes acaba sendo um espaço de ansiedade e de medo.*
> *Queremos dialogar com uma escola que compreenda a importância da diversidade e do respeito. Que promova debates abertos sobre identidade, gênero e sexualidade, criando espaços seguros onde possamos conversar sobre essas questões sem medo de julgamento. Desejamos que todos os professores e funcionários estejam preparados para lidar com temas de diversidade de forma respeitosa e empática. Mais do que um lugar de aprendizado, a escola precisa ser um refúgio onde todos nós, independentemente de quem somos, possamos nos sentir aceitos, compreendidos e valorizados.*
> *A escola dos nossos sonhos é aquela que combate toda forma de discriminação e que ensina, em seu exemplo, o valor do respeito e da inclusão. Precisamos de políticas claras contra o preconceito, de atividades que promovam a empatia e de iniciativas que mostrem que, aqui, todos são bem-vindos exatamente como são. Que possamos transformar o ambiente escolar em um espaço de liberdade e igualdade, onde cada um possa encontrar a sua voz sem medo de ser silenciado.*
> *Com a esperança de dias melhores (Aluna MR, 2024).*

A carta de MR expressa mais uma vez, uma forte demanda por um ambiente escolar que acolha plenamente as performances de gênero , orientação sexual e expressão de sexualidade. Esse pedido está fundamentado na visão de que a escola deve ser um espaço inclusivo, onde cada estudante se sinta respeitado e seguro para expressar sua identidade sem medo de julgamentos. Estudos de Louro (2004) sobre gênero e sexualidade na educação, destacam que a escola é um espaço de formação das subjetividades e que precisa questionar as normas que limitam a expressão individual dos estudantes. Ao adotar práticas e posturas que reconhecem a pluralidade de identidades, ela contribui para a construção de um ambiente de liberdade, no qual os jovens podem desenvolver sua autoestima e se sentir aceitos.

A exigência da estudante por políticas claras contra o preconceito e pela capacitação de professores e funcionários para lidar com temas de diversidade reflete uma compreensão de que o combate à discriminação não deve ser apenas pontual, mas parte de uma estrutura contínua de apoio e acolhimento. Sobre esta expectativa, a educação precisa incluir a formação ética e cidadã, além de promover o respeito pela pluralidade e a empatia como valores fundamentais. A presença de atividades de conscientização, como rodas de conversa e treinamentos específicos para a equipe pedagógica, são essenciais para que o ambiente escolar não apenas tolere, mas valorize as diferenças. Ao se comprometer com esses valores, a escola se transforma em um espaço onde todos podem aprender e conviver com dignidade e respeito (Melo e Cruz, 2014).



A carta também aborda o impacto psicológico da falta de acolhimento, que leva muitos estudantes a se sentirem forçados a suprimir aspectos de sua própria identidade para evitar discriminação. Ao discutir a importância do ambiente escolar para o desenvolvimento emocional das juventudes, Louro (2007) afirma que o respeito à diversidade é fundamental para o bem-estar e a segurança dos estudantes, e observa que o acolhimento genuíno das identidades, sem estigmas ou preconceitos, contribui para o equilíbrio emocional e para uma melhor qualidade de vida escolar, especialmente para alunos LGBTQIA+ e para outras insurgências socioculturais que frequentemente enfrentam exclusão social. A criação de espaços seguros e de políticas inclusivas permite que esses alunos se sintam fortalecidos e valorizados.

Portanto, dialogar com a visão de MR significa reconhecer que a escola do século XXI deve ser um espaço ativo de combate à discriminação e de promoção do respeito às identidades diversas (Neto, Carrasco, 2019). Como destacam Louro (2007) e Candau (2000), a implementação de políticas inclusivas, o treinamento para educadores e a promoção de debates abertos são passos essenciais para a escola se tornar um refúgio de dignidade e acolhimento, onde cada estudante possa se sentir aceito e valorizado.

A escola, enquanto espaço privilegiado de aprendizado e convivência, deve ser também equalitária e acolhedora, com estudantes que se sintam valorizados em suas identidades. Contudo, o racismo e a discriminação ainda se manifestam de forma preocupante

dentro do ambiente escolar e cria barreiras que desmotivam e excluem estudantes negros e negras e de outros povos e grupos étnico-raciais historicamente marginalizados, , conforme destaca Munanga (2019).

O relato a seguir expressa o clamor por uma escola que reconheça essas questões e se comprometa com práticas que combatam preconceitos, promovendo um ambiente de respeito e empatia. Mais do que um espaço acadêmico, a instituição escolar precisa ser um lugar que acolha as diferenças, para que as juventudes possam crescer, aprender e sonhar livres de julgamentos e exclusões.

> *Prezada Comunidade Escolar,*
> *Escrevo esta carta com um sentimento de tristeza e de urgência, pois vejo que a escola, que deveria ser um espaço de acolhimento e aprendizado, muitas vezes se torna um ambiente hostil para muitos de nós. Como estudante, testemunho colegas que enfrentam, dia após dia, discriminação e racismo, e sei que esses episódios não são casos isolados. Muitos amigos já me confidenciaram que se sentem desmotivados a vir para a escola, pois convivem com comentários e atitudes que os fazem se sentir desvalorizados e invisíveis. Esses comportamentos, além de serem prejudiciais, acabam levando muitos a abandonar a escola, buscando um ambiente onde possam viver sem medo ou humilhação.*
> *É doloroso perceber que, enquanto a escola deveria promover a igualdade e o respeito, ela acaba se tornando um local de exclusão para estudantes negros e de outras minorias étnicas. Muitos colegas, por exemplo, enfrentam piadas, olhares e até julgamentos abertos por causa de sua cor de pele, de seu cabelo ou de sua cultura. Ao longo do tempo, esse racismo acaba destruindo a autoestima, minando a confiança e transformando a experiência escolar em algo insustentável. Esses amigos e colegas acabam se afastando da escola, não porque desistiram de aprender, mas porque desistiram de tentar se encaixar em um ambiente que não os valoriza.*
> *Queremos dialogar com uma escola que realmente combata o racismo e qualquer forma de discriminação. Que adote medidas concretas para criar um ambiente acolhedor e seguro para todos, especialmente para os alunos negros e de outras etnias, que são frequentemente alvo de preconceito. Precisamos de programas de conscientização que incluam toda a comunidade escolar – alunos, professores e funcionários –, para que todos possam compreender o impacto devastador do racismo e a importância de uma convivência respeitosa. Precisamos de ações educativas que promovam a empatia e que fortaleçam a autoestima dos jovens, para que eles vejam a escola como um lugar que valoriza suas histórias e culturas.*
> *A escola dos nossos sonhos é aquela que não ignora o racismo e a discriminação, mas que se levanta contra essas práticas. Que escuta os alunos, que aprende com eles e que busca ser um espaço de inclusão e de respeito. Queremos uma escola que celebre a diversidade e que nos ensine, na prática, que todos nós temos o direito de aprender, de crescer e de sonhar, sem medo de sermos julgados ou excluídos.*
> *Com esperança e determinação (Aluno LS, 2024)*

A carta de LS reflete uma questão crítica no ambiente escolar: a persistência do

racismo e da discriminação, que transforma a escola, muitas vezes, em um espaço de exclusão, mesmo diante de concepções de que ela deveria ser de acolhimento. Ao discutir a educação antirracista, Gomes (2017) aponta que o racismo estrutural presente na sociedade, frequentemente se reproduz nas práticas e relações escolares, o que prejudica o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos negros. Gomes (2017) argumenta que, apesar dos desafios históricos que ainda permeiam o racismo, para combater esse problema, é fundamental as escolas adotarem práticas pedagógicas antirracistas que enfrentem o preconceito de forma direta e intencional.

Munanga (2005), enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas antirracistas no ambiente escolar, argumentando que a educação desempenha um papel crucial na desconstrução de preconceitos e estereótipos raciais. Afirma, ainda, que a escola deve ser um espaço de construção de identidades positivas para todos os alunos, especialmente para aqueles historicamente marginalizados.

Munanga (2005) defende também a implementação de currículos que valorizem a diversidade étnico-racial e a formação continuada de educadores para transformar as práticas escolares em espaços que reconheçam e ressignifiquem as subjetividades dos estudantes. Além disso, enfrentar o racismo de forma direta e intencional permite que a escola atue como um dispositivo de negociação cultural, onde normas são problematizadas e novas formas de interação e pertencimento são produzidas.



Sob uma perspectiva pós-crítica, a educação inclusiva não se limita a combater desigualdades, mas cria possibilidades para que os sujeitos reconfigurem as dinâmicas escolares, promovam um ambiente que valorize a multiplicidade e contestem narrativas hegemônicas.

O racismo, profundamente enraizado na história e nas estruturas sociais, continua a se manifestar no ambiente escolar, com impactos negativos na experiência de muitos estudantes, especialmente aqueles pertencentes a grupos racializados (Munanga, 2015). No entanto, a escola possui um papel essencial na desconstrução dessas práticas excludentes, conforme apontado por Gomes (2017), práticas pedagógicas antirracistas não podem ser meramente teóricas ou pontuais, elas devem ser ações intencionais e contínuas, que permeiem tanto o currículo quanto as relações interpessoais na escola. Isso envolve a revisão de conteúdos e

abordagens que reproduzem estereótipos, a inclusão de histórias e culturas negras e indígenas no currículo e a promoção de debates sobre racismo e discriminação. Além disso, requer a criação de um espaço de aprendizado que acolha todas as identidades de forma dinâmica, por meio de ações efetivas e intencionalmente pedagógicas, capazes de despertar o interesse e incentivar a participação das juventudes.

Candau (2000) destaca que a construção de uma escola inclusiva exige políticas educacionais que reconheçam a multiplicidade de subjetividades presentes no ambiente escolar, bem como ações pedagógicas que valorizem as experiências e identidades dos estudantes. Sob uma perspectiva pós-crítica, a inclusão não se limita à garantia de equidade, mas se configura como um processo dinâmico de ressignificação das normas institucionais ao criar espaços onde os sujeitos possam negociar significados e transformar as relações escolares. Nesse contexto, fortalecer a autoestima e o senso de pertencimento significa abrir possibilidades para que as juventudes articulem suas vivências e práticas culturais de maneira criativa e plural na promoção de novas formas de interação e convivência. Isso inclui a realização de atividades que fomentem a empatia e o diálogo entre os diferentes grupos, além do estabelecimento de protocolos claros para lidar com situações de discriminação. Assim, a escola pode cumprir o seu papel social como um espaço transformador, no qual o racismo é não apenas reconhecido, mas efetivamente combatido.

O relato de LS sobre a evasão escolar provocada pelo racismo e pela discriminação expõe o impacto psicológico devastador dessas práticas, que minam a autoestima dos estudantes e os afastam do espaço educativo. Dayrell (2007) também discute que a escola precisa reconhecer as experiências e histórias dos alunos, especialmente daqueles que vêm de grupos marginalizados, para que eles se sintam parte integrante da comunidade escolar. Ao ignorar essas necessidades, a escola contribui para a ocultação das juventudes e reforça a exclusão, prática que afasta estudantes e compromete o aprendizado.

A exigência de LS por medidas concretas contra o racismo e pela criação de programas de conscientização evidencia a necessidade de ações estruturadas e contínuas. Em suas reflexões sobre a educação para a diversidade, Munanga (2019) sugere que o combate ao racismo na escola inclua políticas institucionais claras e programas educativos que abordem a história e a cultura afro-brasileira de forma positiva e valorizada. Essas ações ajudam a construir uma visão de respeito e reconhecimento da diversidade étnico-racial, algo fundamental para que a escola se torne um espaço onde as juventudes negras e de outras etnias se sintam respeitadas e integradas.

Dialogar com a visão de LS significa entender que a escola precisa adotar uma postura ativa e consistente no combate ao racismo, além de oferecer apoio e valorização das identidades de todos os estudantes. Com base nas reflexões de Gomes (2017), Candau (2000), Dayrell (2007) e Munanga (2005, 2019), é possível afirmar que a escola com a qual ele deseja dialogar é aquela que se compromete com práticas pedagógicas e políticas institucionais antirracistas, promovendo o respeito, a empatia e o acolhimento como pilares de uma convivência que garanta a todos os alunos e alunas a oportunidade de aprender e crescer sem medo de discriminação, e sem que precisem se evadir dos bancos escolares em função de práticas desumanas.

Assim como a cultura da discriminação ainda presente no meio escolar, a carta que segue de BM revela uma das tensões emblemáticas na contemporaneidade: o distanciamento entre a cultura institucional da escola e as vivências culturais das juventudes. Conforme exposto por Leão e Carmo (2014), a escola, muitas vezes, opera como um espaço normativo, que prioriza regras e estruturas rígidas e ignora a riqueza da pluralidade juvenil com as múltiplas formas de expressão que compõem as suas identidades e manifestações culturais. Esse desencontro não apenas compromete o sentido de pertencimento dos jovens e das jovens, mas também invalida as oportunidades de aprendizado mútuo e de inovações.

Dialogar com essas inquietações significa repensar a escola como um espaço em que as culturas juvenis sejam reconhecidas como potência educativa, capazes de enriquecer o ambiente de ensino e contribuir para uma formação mais plural.

> *Prezada Comunidade Escolar,*
> *Hoje escrevo esta carta com um desejo de diálogo e transformação. Como estudante do ensino médio, sinto que a escola, um lugar que deveria ser vibrante e acolhedor, muitas vezes se torna um espaço de distanciamento e de desconexão para nós, jovens. A cultura escolar, com suas regras e tradições rígidas, frequentemente parece alheia àquilo que realmente importa para nós, ignorando nossas expressões culturais, nossas vozes e nossos modos de ser. Para muitos, a escola representa um ambiente onde precisam deixar de lado quem realmente são, vestindo um "uniforme invisível" de comportamentos e atitudes que não refletem suas identidades.*
> *A cultura juvenil, com sua diversidade e dinamismo, poderia enriquecer o ambiente escolar de inúmeras maneiras. Mas, ao invés de abraçar essa diversidade, a escola muitas vezes impõe um modelo único de comportamento e de aprendizado, em que não há espaço para manifestações culturais diferentes, para as músicas, linguagens e expressões que nos representam. São poucos os momentos em que podemos nos sentir realmente à vontade para sermos quem somos, sem sermos julgados ou repreendidos. E isso faz com que muitos colegas sintam que a escola é um espaço que não os acolhe, não os entende e, às vezes, nem mesmo os respeita.*

> *Queremos dialogar com uma escola que reconheça a riqueza das culturas juvenis e que entenda que essas manifestações não ameaçam a educação, mas podem fortalecê-la. Uma escola que valorize a nossa maneira de ver o mundo e que esteja aberta a aprender conosco. Que ofereça espaços de expressão, onde possamos compartilhar nossas músicas, nossos estilos e nossas opiniões. Que tenha atividades que conectem o conteúdo escolar com nossas realidades e interesses, e que veja nas culturas juvenis uma oportunidade de inovação e de diálogo, e não uma ameaça.*
> *A escola dos nossos sonhos é uma escola viva, onde a nossa cultura faz parte do ambiente de aprendizado e não precisa ser escondida ou deixada do lado de fora. Queremos uma escola que nos veja como somos: jovens cheios de ideias, de visões de mundo e de histórias, que podem transformar a escola em um lugar mais inclusivo, diverso e significativo para todos.*
> *Com respeito e vontade de mudança (Aluna BM, 2024).*

A carta de BM expressa uma crítica à desconexão entre a cultura escolar e as culturas juvenis ao revelar uma escola que apresenta falhas ao acolher e valorizar a diversidade, que frequentemente impõe padrões que suprimem as identidades e manifestações culturais das juventudes. Dayrell (2003), em seus estudos sobre a juventude e a escola, afirma que as instituições de ensino precisam reconhecer a cultura juvenil como parte integrante da formação dos estudantes, e superar assim, estas manifestações como ameaças ao ambiente educativo. Dayrell (2005) observa que escola é um espaço sociocultural dinâmico, localidade de construção e expressão de identidades e ignorar essa riqueza cultural significa distanciar as juventudes e limitar o potencial do ambiente escolar da sua função valorativa da diversidade interposta nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012).

O desejo da aluna por uma escola que integre e valorize as expressões juvenis, com a inclusão das músicas, estilos e opiniões, aponta para a necessidade de uma educação mais conectada com as realidades e interesses dos estudantes. Ao retomar estudos de Magnani (2005), reporta-se aos circuitos culturais juvenis, em que os jovens transitam por diferentes espaços de socialização, cada um com suas linguagens e significados próprios e trazem estas manifestações para o meio escolar. Contudo, a escola precisa estar aberta a esta pluralidade, e criar espaços de trocas e aprendizados que dialoguem com as vivências juvenis. Com o posicionamento como um ambiente rígido e alheio aos valores e expressões das juventudes, a instituição acaba por se tornar desconectada e, em muitos casos, irrelevante. A inclusão das culturas juvenis na escola pode fortalecer o envolvimento dos alunos e contribuir para um aprendizado mais significativo.

Além disso, a visão de BM sobre uma escola que considera na cultura juvenil uma "oportunidade de inovação" reflete a demanda por uma abordagem educacional que enxergue a diversidade como um recurso para o desenvolvimento e a aprendizagem. São retomados

nesta oportunidade, estudos de Silva (2016) sobre o currículo escolar enquanto legitimador de identidades que não deve ser apenas um conjunto de conteúdos, mas um espaço de representação, onde diferentes identidades e culturas possam se expressar e interagir. Ao incorporar elementos da cultura juvenil no currículo, a escola não apenas acolhe os jovens, mas também transforma o aprendizado em um processo dialógico e inclusivo, onde os estudantes se sentem reconhecidos e respeitados.

Dialogar com a visão expressa por BM significa compreender que a escola do século XXI deve ser um espaço de integração entre a cultura escolar e as culturas juvenis, em que as expressões diversas dos estudantes e das estudantes são acolhidas como uma forma de enriquecer o ambiente educativo. Ao convergir as reflexões de Dayrell (2003, 2005), Magnani (2002, 2005) e Silva (2016), fica claro que a valorização das culturas juvenis pode transformar a escola em um lugar mais vibrante, diverso e significativo para todos.

E por fim, mas não menos importante, a carta selecionada foi relativa à importância das gincanas e jogos estudantis como formas de integração cultural valorativa das culturas juvenis:

> *Prezada escola,*
> *Escrevo esta carta para compartilhar uma ideia que, acredito, pode transformar o ambiente escolar em um espaço mais vibrante, conectado e acolhedor para todos nós, jovens. Como estudante, sempre vi nas gincanas e nos jogos estudantis momentos de alegria, cooperação e pertencimento. Essas atividades nos proporcionam algo que vai além da sala de aula: a oportunidade de viver a escola de forma mais humana e divertida, de mostrar nossas habilidades e de construir relações que duram para além dos muros escolares. No entanto, é frustrante perceber que esses momentos são, na maioria das vezes, restritos à semana dos estudantes, como se fossem apenas uma pausa breve e não uma parte essencial da vida escolar.*
> *Acredito que gincanas, jogos e outras atividades culturais e esportivas poderiam ser integrados ao longo de todo o ano, criando uma escola que valoriza a nossa energia, a nossa criatividade e os nossos talentos. Essas atividades são mais do que um simples passatempo; elas são uma expressão legítima da cultura juvenil e têm o poder de aproximar a cultura escolar da nossa realidade. Por meio das gincanas, aprendemos sobre trabalho em equipe, solidariedade e respeito pelas diferenças. Nos jogos, enfrentamos desafios, comemoramos vitórias e aprendemos a lidar com as derrotas, sempre com espírito esportivo. Todas essas lições são tão valiosas quanto as que aprendemos em sala de aula e nos ajudam a nos formar como cidadãos.*
> *Gostaríamos de dialogar com uma escola que reconheça a importância dessas atividades ao longo de todo o ano letivo, integrando-as ao calendário escolar de forma contextualizada. Que possamos ter gincanas e jogos que dialoguem com as matérias que estudamos, que incentivem a participação de todos, que celebrem a diversidade cultural de nossa escola. Imagine uma escola onde as gincanas não sejam só eventos pontuais, mas*

> *sim parte de um projeto contínuo, onde possamos nos engajar e desenvolver habilidades de liderança, criatividade e trabalho em equipe. Uma escola onde os jogos estudantis não sejam apenas competições, mas oportunidades de convivência e aprendizado, que estreitam nossos laços com os colegas e fortalecem nossa relação com o ambiente escolar.*
> *A escola dos nossos sonhos é uma escola que vê na cultura juvenil um elemento essencial para a construção de um ambiente de aprendizado significativo e acolhedor. Que possamos construir juntos uma escola mais conectada com o que realmente nos motiva, onde o aprendizado não aconteça apenas em livros e provas, mas também nas quadras, nas brincadeiras e nas gincanas que nos fazem sentir parte de algo maior.*
> *Com espírito de equipe e desejo de transformação (Aluno LT, 2024).*

A carta de LT reflete um desejo genuíno por uma escola que valorize não apenas o aprendizado formal, mas também as vivências e experiências que cultivam o espírito de comunidade e pertencimento, para relembrar que a escola, ao se abrir para as expressões juvenis e para atividades como jogos e gincanas, reforça o seu papel como espaço de construção identitária e de convivência. Essas atividades representam a expressão das culturas juvenis, oferecendo a oportunidade de experienciar a escola como um lugar dinâmico, em que a alegria e a cooperação convivem com o aprendizado formal. Integrar esses momentos ao longo do ano faz sentido, pois jogos e gincanas cultivam valores essenciais como o trabalho em equipe, a solidariedade e o respeito às diferenças (Soares et. al., 2024).

A importância de integrar as atividades ao calendário escolar e de promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais é enfatizada por Pacheco e Pacheco (2015) em seus estudos sobre práticas pedagógicas inclusivas, em que as escolas devem incorporar essas atividades como parte do processo formativo, pois elas ajudam a sensibilizar as juventudes para a sensibilidade e empatia em relação ao outro.

Para Pacheco e Pacheco (2015), ao incorporar esses valores em suas práticas diárias, a escola se torna um espaço que não apenas ensina conteúdos, mas que também educa para a convivência e para o crescimento pessoal. Ao criar um ambiente onde todos são incentivados a participar, a pluralidade cultural e as diferentes habilidades dos estudantes são celebradas, os laços de convivência são fortalecidos e o sentimento de pertencimento e integração entre as juventudes passa a fluir respeitosamente.

Além disso, a visão de LT de uma escola em que as gincanas e os jogos são parte contínua, e não momentos isolados, reflete uma compreensão profunda do papel da escola na formação integral dos jovens. Para Arroyo (2014) e para Soares et. al., (2024), a escola que inclui atividades integradoras permite que os estudantes se sintam mais motivados e reconhecidos em suas individualidades. Assim, essas práticas de integração criam um

ambiente de aprendizado mais humano e acolhedor, onde os jovens desenvolvem habilidades cooperativas que vão além da sala de aula.

Essa visão convida a compreender a escola como um lugar em que, além dos livros e das provas, o aprendizado ocorre nas trocas, nas brincadeiras e nos momentos que fazem sentir parte de algo maior, conforme descrito por Soares et. al. (2024). Que os envolvidos no processo educativo possam, juntos, construir uma escola onde as vivências juvenis sejam tão importantes quanto o currículo, um espaço que motiva e que acolhe, onde todos podem aprender e crescer, não só como estudantes, mas como cidadãos.

As cartas selecionadas expressam diferentes perspectivas e esperanças dos alunos do ensino médio em relação à escola que desejam, abordam inclusão, saúde mental, combate à discriminação e relevância curricular. Cada uma toca em questões sociais e sugere melhorias para a construção de um ambiente escolar mais alinhado às expectativas e necessidades das juventudes contemporâneas.

As cartas escritas pelos estudantes revelam um clamor por uma escola que transcenda a instrução acadêmica e acolha, de maneira integral, as identidades, as vozes e as vivências das juventudes. Cada relato leva a entender que a escola, enquanto espaço formativo, deve se tornar um ambiente que valoriza a diversidade, promove a inclusão e proporciona experiências que englobem aspectos emocionais, culturais e sociais. Como sugere Dayrell (2007), a escola é um espaço sociocultural dinâmico, onde se constroem identidades e se estabelecem interações que moldam as experiências e percepções dos e das estudantes. Esse ambiente precisa, portanto, refletir as realidades juvenis em subversão ao um espaço padronizado institucionalmente e distante de suas necessidades.



Esses depoimentos reiteram que os jovens buscam uma educação que se conecte com suas realidades e que inclua atividades que proporcionem pertencimento, bem-estar e liberdade de expressão. A ausência de iniciativas que promovam o respeito às identidades de gênero, orientações sexuais e contextos culturais não apenas prejudica o desenvolvimento pessoal, mas também contribui para a evasão escolar e para a formação de um ambiente de insegurança. Neste plano educativo, o acolhimento e a valorização das diversidades étnico-raciais e culturais devem estar no centro de uma escola inclusiva e democrática, a fim de que cada aluno se sinta reconhecido e

valorizado (Gomes, 2017).

As cartas também sublinham a necessidade de atividades que, como gincanas e jogos, promovam a integração e fortaleçam o senso de coletividade. Nesse sentido, Arroyo (2014) ressalta que a escola deve reconhecer as culturas juvenis como um recurso valioso para o processo de ensino e aprendizagem, como o ponto de partida na promoção de um ambiente escolar como um espaço de convivência mais humana e significativa. Essa integração contínua de práticas culturais e esportivas auxilia os jovens a desenvolver habilidades interpessoais (Soares et. al., 2024), e a fortalecer o laço com o ambiente escolar de forma fluída, híbrida e não binária.

Diante das reivindicações e proposições sobre com qual escola as juventudes desejam dialogar, é fundamental retomar que a cultura não binária se refere a formas de compreender, viver e expressar identidades de gênero e culturais que transcendem as categorias tradicionais de masculino e feminino. Essa perspectiva desafia os limites do binarismo ao propor uma visão mais fluida e inclusiva e reconhece que as identidades podem variar ou não se enquadrar no espectro convencional. O conceito de hibridismo cultural, desenvolvido por Canclini (2000), contribui significativamente para esse debate, ao enfatizar que as culturas contemporâneas são marcadas pela articulação de elementos distintos que, ao se encontrarem, ressignificam as fronteiras entre o local e o global, o tradicional e o moderno.



Hall (2006) complementa essa abordagem ao argumentar que as identidades culturais são construções dinâmicas, moldadas por processos históricos e sociais. Nesse sentido, a cultura não binária pode ser interpretada como uma manifestação de hibridismo que, segundo Canclini (2000), não representa uma simples fusão de culturas, mas a criação de novos significados a partir de encontros e tensões entre práticas culturais distintas. A fluidez das expressões não binárias – exemplificada no uso de pronomes neutros, na moda sem distinções rígidas de gênero e nas interações sociais que rejeitam categorizações fixas – reflete o que Hall (2003) define como identidades fragmentadas, que resistem às classificações normativas.

Por outro lado, Gohn (2019) destaca que os movimentos sociais contemporâneos têm como eixo central o reconhecimento da diversidade e a valorização das múltiplas formas de identidade. Nesse contexto, o conceito de hibridismo cultural de Canclini (2000) dialoga

diretamente com a proposta de inclusão das vozes marginalizadas, como as das pessoas que se identificam com a cultura não binária. Assim, tanto Gohn (2019) quanto Canclini (2000) reforçam a ideia de que a valorização da diversidade cultural não implica o abandono das tradições, mas a possibilidade de reinterpretá-las em novos contextos plurais.

Ao mesmo tempo, Sacristán (2019) observa que, na contemporaneidade, as culturas enfrentam um dilema entre a preservação de suas particularidades e a adaptação às pressões globalizadoras. O hibridismo cultural, segundo Canclini (2000), pode ser uma resposta a esse desafio, ao permitir que culturas específicas mantenham suas singularidades enquanto incorporam elementos que transcendem dicotomias rígidas. Isso é evidente na cultura não binária, que se apresenta como uma ruptura com as normas binárias, mas também como uma oportunidade de ampliar o significado de pertencimento cultural ao conectar o local ao global.



O diálogo entre os estudos de Canclini (2000), Hall (2003), Gohn (2019) e Sacristán (2019) demonstra que a cultura não binária não é apenas um fenômeno de subversão às normas tradicionais, mas também uma expressão de readaptação cultural em um mundo marcado pela interconexão e pela fluidez. Assim, compreender a cultura não binária como uma manifestação de hibridismo cultural possibilita uma análise mais rica sobre como as identidades e práticas culturais se transformam e mantém suas relevâncias em contextos contemporâneos.

Ao reportas os conceitos às demandas identificadas nas cartas, se torna evidente a expressão desejos por uma escola que respeite a pluralidade e que seja um espaço seguro, acolhedor e aberto ao diálogo. Ao incorporar elementos das culturas juvenis e promover práticas que valorizem a identidade de cada estudante, a escola cumpre o seu papel educativo para além de um plano curricular estático e inflexível. A partir das reflexões de Dayrell (2007), Gomes (2017) e Arroyo (2014), associadas aos conceitos Canclini (2000), Hall (2003), Gohn (2019) e Sacristán (2019), é possível perceber que uma educação inclusiva e acolhedora exige práticas contínuas e políticas institucionais comprometidas com o respeito e a valorização das singularidades de forma híbrida, não binária e sem dicotomias.

O reconhecimento das múltiplas vozes juvenis e das culturas que permeiam o ambiente escolar se torna essencial para compreender os desejos e as expectativas dos

estudantes em relação à escola. De acordo com Dayrell (2003), a escola é um espaço de encontro de diferentes culturas e identidades juvenis, que precisam ser acolhidas e valorizadas para que alunos e alunas encontrem sentido no espaço escolar.

Encerro as narrativas com uma das que, apesar de simples, se torna imensamente simbólica ao revelar o poder da pesquisa, da busca, da valorização da diversidade e da perspectiva de inclusão. Ao final do processo de coleta, um aluno portador de deficiência correu pelos corredores com uma folha em mãos e pediu carinhosamente para que a sua carta fosse incluída e repetiu várias vezes que não deixasse de fora, pois, "queria dizer ao mundo como as pessoas precisam da escola" (Aluno XD, 2024).

> *Minha escola quando eu vou pra minha escola tenho muito o que fazer pulo, brinco faço arte mas também quero Aprender meus amigos lá da sala são pequenos como eu dão Risadas, são Alegres, são Bacanas… e os Seus A escola é um lugar onde posso aprender conheço muitos amigos e ainda novos conhecer tem A minha professora secretária, merendeira e diretor são pessoas especiais que tenho Respeito e amor na escola tem muitos espaços a sala de Aula para estudar mas o pátio é o que mais gosto onde no Recreio posso Brincar (Aluno XD, 2024).*Sua carta é uma demonstração genuína de como a escola pode ser um lugar de aprendizado, alegria e acolhimento. As palavras escritas mostram a importância dos laços que construiu na escola, com seus colegas, professores e toda a equipe, e o quanto esses momentos de interação e aprendizado são significativos. Ao dialogar com a sua carta, de forma sensível, respeitosa e inclusiva, são elevados princípios de valorização de cada sentimento exposto na simplicidade das exposições, mas que demonstra a amplitude do ser.

Sem adentrar no contexto da inclusão com suas intensas demandas, desafios e legados históricos relativos aos portadores de deficiência, é indispensável apontar esta modalidade de ensino como um direito garantido legalmente. No ambiente escolar, todos os alunos e alunas, independentemente das suas características físicas, mentais ou psicológicas, deveriam gozar de plenitude destas conquistas. Parte deste princípio a concepção de que a educação no propósito da inclusão vai além de um legado restrito à legislação e passa a ser um compromisso social, ético, moral e valorativo da diversidade como princípio básico da convivência.



Na descrição da escola como um espaço de brincadeira, o aluno desperta novas ideias em velhas concepções de que este ambiente é um lugar para se criar memórias, construir amizades, divertir para além do plano estático conteudista. Uma prática que envolve respeito, afeto e trocas humanas. O carinho expressado pelos colegas e pela equipe da escola é um exemplo de respeito e gratidão em que a convivência é reconhecida como especial. O recreio é deslumbrado como um momento muito especial na escola, e a carta do aluno XD lembra disso. O pátio, onde o aluno brinca e se diverte com seus amigos, é tão importante quanto a sala de aula para o seu aprendizado.

Sem a intencionalidade de adentrar em fatores do desenvolvimento humano, mas com foco no diálogo tão especial com este aluno portador de deficiência, se torna fundamental analisar que o sentimento de pertencimento à escola acontece em grande parte, por meio da interação social e das brincadeiras, que ajudam a explorar o mundo de maneira criativa e significativa. Ao falar sobre o pátio, o aluno mostra que a escola é mais do que um lugar de estudo; é também um espaço para viver momentos felizes, desenvolver habilidades sociais e criar laços que podem durar para sempre.

Essa carta é muito especial porque ilustra uma visão singular da escola, com olhos de alegria que despertam a curiosidade para compreendê-la como um lugar onde alunos e alunas consigam ser felizes e respeitem uns aos outros. Quando o aluno pede para sua carta estar em um livro, ele mostra o quanto é importante compartilhar sua visão com outras pessoas, e isso é algo que merece ser valorizado.

Sim, sua carta merece estar em um livro, porque ela ensina algo muito valioso: a escola é mais do que paredes e regras; ela é feita pelas pessoas que ali convivem, pelas amizades que são construídas e pela dinâmica dos momentos vivenciados conjuntamente. A sua visão é infinitamente maior do que se pode imaginar, ela atua no plano subversivo invertido, em que através de um olhar de simplicidade e aceitação, é possível analisar o quanto a subversão é potente e necessária para que as juventudes cheguem a encontrar este prazer em estudar, para que os bancos escolares do ensino médio não sejam evadidos pela falta de sentido, pela falta de diálogo ou falta de acolhimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que as transformações ocorridas no contexto político e social brasileiro nas últimas décadas influenciaram profundamente a dinâmica dos movimentos estudantis e as formas de manifestação cultural e identitária no ambiente escolar. O país passou por processos de redemocratizações envoltas por mobilizações estudantis em lutas por democracia e liberdade de expressão. Por mais que foram identificadas conquista, houve também uma dispersão de pautas e fragmentação das lutas. Se tornou evidente a ampliação das causas abraçadas pelos movimentos, contudo, a mudança das manifestações de ruas para as redes sociais imprimiu novos significados e impactos às reivindicações.

O avanço do individualismo e as transformações culturais contemporâneas também desempenharam papel crucial nesse cenário de desmobilização e desarticulação das entidades estudantes históricas. A cultura digital, apesar de potencializar a disseminação de informações, muitas vezes resulta em ativismo superficial, sem uma efetiva mobilização nas ruas e sem continuidade em longo prazo.

Adicionalmente, o medo de represálias e a repressão a movimentos sociais durante períodos de instabilidade política ou governos mais autoritários desestimularam a participação dos e das estudantes. A criminalização de protestos e o ambiente polarizado tornaram complexa a articulação de ações coletivas à medida que minaram as motivações e enfraqueceram a continuidade de mobilizações organizadas e a ampliação da consciência política das juventudes.

As vozes das juventudes ecoam na escola de maneiras singulares, com a ressignificação dos tempos, espaços e relações. Mais do que receptores passivos de políticas educacionais, os jovens se revelam sujeitos ativos, que tensionam os significados impostos pelo currículo e pelas normas institucionais. Suas narrativas expressam não apenas anseios por mudanças estruturais, mas também demandas por um pertencimento que ultrapasse as dinâmicas disciplinares e normativas da escola.

Ao longo desta obra, emergem relatos que evidenciam como a escola é experimentada para além do aprendizado formal: ela se torna um espaço de convivência, de trocas simbólicas que fazem sentido para as juventudes. Ao reconhecer a potência dessas narrativas, abre-se um campo para refletir sobre a educação como um processo vivo, em constante transformação, no qual os estudantes desempenham um papel central na construção do que significa estar na escola.

Dessa forma, mais do que uma instituição que regula e disciplina, a escola se revela também como um espaço de pertencimento, no qual as juventudes reinventam suas trajetórias e desafiam os modelos estabelecidos. O desafio que se coloca à educação é o de reconhecer essas vozes e integrá-las na construção de uma escola que não apenas ensina, mas também escuta, acolhe e transforma.

As vozes juvenis capturadas ao longo desta pesquisa revelam uma escola que transcende sua função pedagógica tradicional e se torna um espaço vivo de encontros, trocas e ressignificação. Longe de ser um lugar homogêneo, a escola se apresenta como um campo de disputas, em que os estudantes reivindicam pertencimento e constroem sentidos próprios para sua experiência educacional.

As juventudes não podem ser compreendidas a partir de um olhar fixo ou linear, pois são plurais, mutáveis e expressam demandas que desafiam abordagens fechadas. Qualquer tentativa de interpretar suas trajetórias e percepções deve considerar essa dinamicidade e reconhecer que suas vozes são elementos fundamentais da transformação da escola e da sociedade.

Mais do que oferecer respostas definitivas, esta pesquisa convida ao questionamento e à escuta, na busca por um modelo de escola que acolha a pluralidade de experiências e subjetividades. Afinal, compreender a escola pela perspectiva das juventudes é reconhecer que a educação não é um espaço fixo de transmissão de saberes, mas sim um campo aberto de negociação, em que o presente e o futuro se entrelaçam em um processo contínuo de transformação.

As narrativas contribuíram assim, com descrições sobre como as interações sociais e o contexto cultural moldam o desenvolvimento individual. Essa perspectiva sugere que o ambiente pode tanto influenciar mudanças na personalidade quanto levar indivíduos a se adaptarem ou ocultarem aspectos de si mesmos em resposta às demandas sociais e institucionais.

A escola, frequentemente percebida como um espaço de normatização, se revela também como um território de negociação e reinvenção, ambiente em que as juventudes desafiam hierarquias e constroem novas formas de pertencimento. Os movimentos juvenis, ao ressignificarem os espaços escolares e tensionarem discursos instituídos, evidenciam que a educação vai além da transmissão de conteúdos, sendo um processo dinâmico de construção de identidades, expressão cultural e negociação política.

Compreender as juventudes no ambiente escolar requer um olhar que reconheça suas

agências, seus modos de interação e suas demandas por um currículo que dialogue com suas realidades. Nesse sentido, mais do que um local de ensino, a escola se mostra como um espaço em que os sujeitos constroem narrativas sobre si e sobre o mundo que habitam. Ao adotar essa perspectiva, são ampliadas discussões sobre o papel da educação e abre-se caminhos para reflexões sobre possibilidades de articulação entre juventudes e escola que possam superar dicotomias tradicionais entre disciplina e autonomia, aprendizagem formal e vivência cotidiana, subversão e institucionalização.

As narrativas juvenis apresentadas ao longo desta pesquisa expuseram tensões fundamentais na relação entre juventudes e escola, com a revelação de um espaço simultaneamente normativo e de ressignificação. Entre as principais questões polêmicas emergem as discrepâncias entre o currículo formal e as expectativas dos estudantes, as tensões entre disciplina e autonomia, e a maneira como as vozes juvenis são incorporadas (ou marginalizadas) nas decisões pedagógicas. Essas questões indicam que a escola, longe de ser um local de consensos, é um campo de disputa simbólica e de construção de identidades diversas.

A pluralidade das experiências evidenciada nos depoimentos aponta para a necessidade de abordagens que não busquem homogeneizar as juventudes, mas que reconheçam suas dinamicidades e formas específicas de apropriação do espaço escolar. As tensões identificadas não devem ser vistas como entraves, mas como oportunidades de compreensão mais aprofundada sobre os processos de pertencimento e exclusão dentro da escola.

O estudo também indica lacunas a serem exploradas em pesquisas futuras. Um dos caminhos possíveis é o aprofundamento das relações entre juventudes, tecnologias digitais e participação política no ambiente escolar que reconheçam a subversão e os movimentos organizados como ponto de partida para o protagonismo juvenil, com investigação de como novas formas de comunicação afetam as interações entre estudantes e instituições. Além disso, pesquisas que explorem como as políticas educacionais impactam diretamente as trajetórias juvenis podem contribuir para um debate mais qualificado sobre a função social da escola contemporânea.

Assim, este trabalho não busca encerrar um debate, mas sim abrir caminhos para novas interrogações e investigações. A escuta das juventudes é essencial para uma educação que reconheça seus sujeitos como agentes de transformação e não apenas como receptores de um conhecimento predefinido. Ao retomar questões polêmicas e sugerir novas perspectivas de

pesquisa, reafirma-se a necessidade de um olhar atento às inúmeras maneiras pelas quais os jovens desafiam, recriam e ressignificam o espaço escolar em seu cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **ensino médio:** múltiplas vozes. 2003.

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventudes:** outros olhares sobre a diversidade. Ministério da Educação (MEC), 2007.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Juventude, juventudes:** o que une e o que separa. Brasília: UNESCO, 2006.

ALFANO, Bruno; DIAS, Pâmela. Taxa de conclusão do ensino médio no Brasil é uma das menores de 13 países do G20, aponta IBGE. **O Globo**, Rio de Janeiro, 9 abr. 2024. Disponível em: https://oglobo.globo.com/mundo/g20-no-brasil/noticia/2024/04/09/taxa-de-conclusao-do-ensino-medio-no-brasil-e-uma-das-menores-de-13-paises-do-g20-aponta-ibge.ghtml?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 12 fev. 2025.

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de; DUARTE, Adriana Maria Cancella. Educação em Tempo Integral no ensino médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação & Realidade**, v. 48, p. e120376, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/KvsxmbGpMxj5BGVCLkYvWXN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 set. 2024.

ANDRADE, Flávio Rovani de. **A compreensão dos elementos pré-totalitários na educação, segundo Hannah Arendt**. 2012. Tese de Doutorado. [sn]. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1619104. Acesso em: 21 de dez. 2024.

ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo; AGUIAR, Niliane Cunha; FERRETE, Rodrigo Bozi; SANTOS, Juliane dos. Geração Z e as Metodologias Ativas de Aprendizagem: desafios na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 14, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340426041_GERACAO_Z_E_AS_METODOLOGIAS_ATIVAS_DE_APRENDIZAGEM_desafios_na_Educacao_Profissional_e_Tecnologica. 21 dez. 2024.

ARANHA, Leila Tania Azevedo; NOGUEIRA, Solange dos Santo; SANTOS, Bergston Luan. A formação docente para a educação profissional técnica e tecnológica: problema, solução ou desafio?. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 22, p. e13374-e13374, 2022.

ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 261-281.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Edição digital. Editora Vozes Limitada, 2017.

ARROYO, Miguel G. Repensar o ensino médio: Por quê?. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventudes e ensino médio**. Belo

Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

Bartolomeu (1986)

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BELTRAMI, Fábio; TAYLOR, Charles. **A ética da autenticidade**. Trad. de Talyta Carvalho São Paulo: É Realizações, 2011. CONJECTURA: filosofia e educação, v. 17, n. 1, 2012.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**: Tratado de Sociologia do Conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BHABHA, Homi K. **1949 - O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Educação e democracia: o papel do movimento feminista para a igualdade de gênero na escola. **Ex aequo**, n. 17, p. 155-165, 2008.

BRANDÃO, Luiz Gustavo Alves; OLIVEIRA, Manoel Rodrigues de; SOARES, Tadeu Martins. **Itaobim**: pedra verde: a história da cidade coração do Vale. 1. ed. Itaobim: Artes Gráficas Formato Ltda, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – ensino médio**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. Censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2019).

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015**. Estabelece parâmetros para a inclusão de nome social e reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais nos serviços públicos. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/old/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012#:~:text=Estabelece%20par%C3%A2metros%20para%20a%20garantia,quanto%20ao%20reconhecimento%20institucional%20da. Acesso em: 13 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2636/parecer-cne-ceb-n-3. Acesso em: 21 de dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 nov. 2018. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2635/resolucao-cne-ceb-n-3. 10 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. 17 dez. 2024.

BRASIL. Decreto nº 11.432, de 8 de março de 2023. Regulamenta a Lei nº 14.214, de 6 de outubro de 2021, que institui o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11432.htm. 21 nov. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 8 maio 2020. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-no-6-de-08-de-maio-de-2020/view. 21 nov. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e estabelece a reforma do ensino médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 5 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis n.º 10.880, de 9 de junho de 2004, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 jun. 2009.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. 21 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. 21 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.796, de 3 de janeiro de 2019. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 jan. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13796.htm. 21 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.214, de 6 de outubro de 2021. Institui o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual; e altera a Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, para determinar que as cestas básicas entregues no âmbito do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Sisan) deverão conter como item essencial o absorvente higiênico feminino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 out. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14214.htm.: 21 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 32 de julho de 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm#art1. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. 11 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. 21 set. 2024.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de ensino médio em Tempo Integral; altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. 21 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. 21 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025. 21 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base.

Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. 21 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, em conformidade com as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 pela Lei nº 13.415/2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2635/resolucao-cne-ceb-n-3. 21 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 31 maio 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. 21 set. 2024.

BRINGEL, Breno. O futuro anterior: continuidades e rupturas nos movimentos estudantis do Brasil. **EccoS Revista Científica**, v. 11, n. 1, p. 97-121, 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/715/71512097006.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Edições Loyola, 2007.

BUTLER, Judith. **Corpos que Importam: Os Limites Discursivos do "Sexo"**. Tradução de Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: n-1 edições; Crocodilo Edições, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão da Identidade. Tradução de Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAMARGO, Gerson Silva. **Movimento estudantil no ensino médio**: ocupação das escolas em 2015 e 2016. 2020. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/23543/2/Gerson%20Silva%20Camargo.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

CANCLINI, Néstor García. Artistas, Intermediários e Público: inovar ou democratizar? In: Canclini, et al. (orgs). **Culturas Híbridas**: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-107.

CANDAU, Vera Maria et. al. **Cotidiano escolar e cultura (s)**: encontros e desencontros. Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de pesquisa, v. 46, p. 802-820, 2016.

CANDAU, Vera Maria; FRANCO, Maria Amélia; PIMENTA, Selma Garrido (orgs). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-107.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 471-493, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, Antônio Flávio Barbosa; Candau, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARRANO, Paulo. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O social em questão**, n. 27, p. 83-99, 2012.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: Reflexões sobre a Internet, os Negócios e a Sociedade. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. **Redes de Indignação e Esperança**: Movimentos Sociais na Era da Internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTRO, Luís Felipe Perdigão de. Agricultura Familiar, Habitus e Acesso à Terra. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**, v. 2, p. 91-105, 2015.

CASTRO, Maria Helena de Magalhães; LEITE, Elenice Monteiro. **Educação no Brasil**: atrasos, conquistas e desafios. 2006. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3062/1/Cap_3_Livro_Brasil-o_estado_de_uma_na%c3%a7%c3%a3o_2006.pdf. Acesso em: 09 out. 2023.

CASTRO, Mary Garcia et al. **Drogas nas escolas**: versão resumida. 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: Elementos para uma Teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e educação. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 10, n. 2, p. 23-26, 2022. Disponível em: https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/166/81. Acesso em: 20 nov. 2023.

CLIFFORD, James. Introdução: verdades parciais. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (orgs.). **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Tradução de Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: Ed. UERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

COELHO, Maria Cláudia. Sobre tropas e cornetas: apresentação à edição brasileira Writing culture. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (orgs.). **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Tradução de Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: Ed. UERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

COSTA, Alexandre Anselmo Fernandes; GROPPO, Luís Antônio (orgs.). **Movimento de**

ocupações estudantis no Brasil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

COSTA, Fernando Luiz Araújo da. **Movimento Estudantil na UFPB**: Das Perseguições à Anistia. 2022. 133 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27230. 21 out. 2024.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: https://classroom.google.com/c/NTk3MTYzMDYyNjUz/m/NTQzMjU4MjU2MTYx/details?pli=1. Acesso em: 22 mar. 2024.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: Dayrell (Coord.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DAYRELL, Juarez. A escola e o jovem: um jogo de esconde-esconde. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 35-54.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena**: o funk e o hip hop na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt.

DAYRELL, Juarez et al. **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventudes e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este jovem aluno que chega à escola? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 15-34.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997.

DIAS, Reinaldo. **Transformando conhecimento em ação**: a sinergia entre educação climática e ativismo juvenil. Seven Editora, 2024. p. 75-106.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**: Crítica à Ideologia da Exclusão. Tradução de Jaime A. Clasen. São Paulo: Paulus, 1995.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ESCOLA. **Projeto Político Pedagógico**. Itaobim, 2022

FERRETI, Celso João. Reformulações do ensino médio. **Holos**, v. 6, p. 71-91, 2016. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988/1570. Acesso em: 12 nov 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Trad. Magda Lopes. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Editora Vozes, 2024.

FREIRE, Gabriel Gonçalves; ROCHA, Zenaide de Fatima Dante Correia; GUERRINI, Daniel. Produtos educacionais do Mestrado Profissional em Ensino da UTFPR–Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Revista Polyphonía**, v. 28, n. 2, 2017.

FREIRE, Nilcéa; HADDAD, Fernando; RIBEIRO, Matilde. Construindo uma política de educação em gênero e diversidade. In: PEREIRA, Maria Elisabete et al. (org.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM,

2009. p. 9. Disponível em: 7 nov. 2024. https://www.e-clam.org/downloads/GDE_VOL1versaofinal082009.pdf. : 12. nov. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 1087-1106, out.-dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/. Acesso em: 1 set. 2024.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FRIEDERICHS, M. Educação para a igualdade e respeito à diversidade. In: SILVEIRA, C. et al. (org.). **Educação em gênero e diversidade**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 71-86. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/186154?fbclid=IwAR1KPx-6qX5qrT1Nha86MYbE13KUx6eOalgrlpR_8lFILT_KzfLtd4V7DNM. Acesso em: 10 out. 2019.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **Estudo longitudinal sobre saúde mental durante a pandemia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2021. Disponível em: https://www.fiocruz.br/saude-mental. Acesso em: 8 nov. 2024

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Situação Mundial da Infância 2021: Na Minha Mente – promover, proteger e cuidar da saúde mental das crianças. Nova Iorque: UNICEF, 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021. 8 nov. 2024.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, v. 42, n. Extra 2, p. 1-17, 2021. Disponível em: https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1044.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919. 3 jan. 2024.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução de Fanny Wrobel. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIBSON, William. **Neuromancer**. New York: Ace Books, 1984.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. Edições Loyola, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Sociedade Civil no Brasil: movimentos sociais e ONGs. **Revista Meta**: Avaliação, v. 5, n. 14, p. 238-253, 2013. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/145/pdf. Acesso em: 15 set 2024.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: A Teoria Revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 687-693, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/sZMWK9Q7ZFGnVpV55X85WZD/. Acesso em: 12 set. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras-educação e relações raciais**. Autêntica, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HENRIQUES, Márcio Simeone. **Sobre o Vale do Jequitinhonha**, 2018. Disponível em: https://www.ufmg.br/polojequitinhonha/o-vale/sobre-o-vale-do-jequitinhonha/. Acesso em:

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2007. E-book.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**: Itaobim. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/itaobim. Acesso em: 28 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023. **Agência de Notícias IBGE**, Rio de Janeiro, 22 mar. 2024. Disponível em: genciadenoticias.ibge.gov.br. Acesso em: 12 fev. 2025.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira; GONZALES, Nathália Garcia Panacioni; MARPICA, Júlia

Barbeito. A escola como promotora da saúde mental e do bem-estar juvenil: oficinas pedagógicas com adolescentes. **DESIDADES**: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude, n. 29, p. 168-185, 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Boitempo editorial, 2019.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola... In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (org.). **Juventudes Contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. p. 99-116. Disponível em: https://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120704131151.pdf. 5 jun. 2024.

LEÃO, Geraldo; CARMO, Helen Cristina do. Os jovens e a escola. In: CORREA, Licinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (org.). **Cadernos temáticos**: juventude brasileira e ensino médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2008. Disponível em: https://monoskop.org/images/f/fc/Lefebvre_Henri_O_direito_a_cidade.pdf. 20 de jun. 2024.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 9. ed. Porto Alegre: Sulina, 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Editora Vozes Limitada, 2017.

MAGNANI, José Guilherme Cantor; TORRES, Lilian de Lucca. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. Na metrópole: textos de antropologia urbana, 2000.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 17, p. 11-29, 2002.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Os circuitos dos jovens urbanos. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 103-127, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ts/a/jhj33Qvv3qRmsZtKRSCtGYx/. 9 jan. 2024.

MARANDINO, Martha. Tecnologia e juventude no ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MASSEY, Doreen. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Tradução de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. São Paulo: Bertrand Brasil, 2008.

MATTESON, D. R. Exploration and commitment: sex differences and methodological problems in the use of identity status categories. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 6, p. 353-374, 1972.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de Conversa: Uma Proposta Metodológica para a Construção de um espaço de Diálogo no ensino médio. **Imagens da educação**, v. 4, n. 2, 2014.

MENOITA, Letícia; CASTRO, Natália Fernandes de. **Casa da Juventude de Itaobim/MG**: o cotidiano e a atuação de uma organização que combate a violência sexual de crianças e jovens. São Paulo: Fundação Getulio Vargas – Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV EAESP), Projeto Conexão Local – GVpesquisa, 2014.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 48.583, de 9 de março de 2023**. Dispõe sobre a garantia de acesso das mulheres em situação de vulnerabilidade social a absorventes higiênicos de que trata a Lei nº 23.904, de 3 de setembro de 2021. Diário do Executivo, Belo Horizonte, 9 mar. 2023. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/48583/2023/. 5 nov. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.826, de 9 de março de 2023**. Institui o Programa Dignidade e Saúde em Ciclo nas escolas públicas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 10 mar. 2023. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/4826-23-r-Public-10-03-23.pdf. 7 jan. 2024.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MULLER, Paulo Ricardo. CLIFFORD, James; MARCUS, George. A escrita da cultura: poética e política da Etnografia: poética e política da etnografia. **Cadernos de Campo,** São Paulo, v. 28, n. 1, p. 302-307, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos brasileiros**, p. 20-31, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova Iorque: ONU, 2015. Disponível em: https://sdgs.un.org/2030agenda. 15 jun. 2024.

NETO, Antônio Rodrigues; CARRASCO, Marco Antônio. EDUCAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL E LGBTIFOBIA NAS ESCOLAS: DESCONSTRUÇÃO DO BULLYING AO CRIME. **Dom Helder Revista de Direito**, v. 2, n. 4, p. 189-211, 2019.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/. 03 dez. 2023.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, João Ferreira; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. Cortez editora, 2017.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima.**Escola da Ponte**: uma escola pública em debate. Cortez Editora, 2015.

PACHECO, José. **Reconfigurar a escola**: transformar a educação. Cortez Editora, 2022.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional–Casa da Moeda, 2003.

PENIN, Sonia; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pro-gestão**: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?. 2001.

ROCHA, Rosinalva Neres; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Novo Ensino Médio: perspectiva de autonomia e flexibilização curricular ou distanciamento das juventudes contemporâneas? In: Congresso Internacional Movimentos Docentes, 2024, On-line. Anais do IV CMD. Diadema: UNIFESP, 2024. v. 4, p. 230-241.

ROCHA, Rosinalva Neres; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. O reflexo das políticas públicas educacionais nas reestruturações do ensino médio brasileiro. In: ROCHA, Bruna Beatriz da; IVANICSKA, Rebeca Freitas; ALMEIDA, Claudimar Paes de (orgs.). **Educação para todos**: políticas, práticas e perspectivas globais. Itapiranga: Schreiben, 2025 p. 238-252.

SABOYA, Francisca Talitta Muniz et al. A importância da compreensão da prevenção em saúde mental para estudantes do ensino médio – relato de experiência. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, v. 8, n. 3, p. 988-998, 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. O Currículo-: Uma reflexão sobre a Prática. Penso Editora, 2019.

SALES, Celecina de Maria. **Juventude e corpo**: sociabilidade, linguagem corporal, arte e

protestos. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52263/1/2015_eve_cmsales.pdf. Acesso em: 17 abr. 2023.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 230-249.

SANTOS, Antonio José Costa dos; OLIVEIRA, Vilma Bragas de. O USO DO CELULAR EM ESCOLAS DO ensino médio: panorama e direcionamentos. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 6, n. 18, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Fábio Viana; SEREJO, Janaína Alves de Oliveira; MANENTI, Mariana Aguiar. Educação, currículo e pandemia: o fracasso das competências socioemocionais da BNCC. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-5, 2022.

Santos, Maria; Macedo, Elizabeth. "Da responsabilidade ética do responder: para que serve a escola." **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85999, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DE MINAS GERAIS (SEMAD). Estrutura de denúncia. Disponível em: https://igam.mg.gov.br/web/semad/w/estrutura-denuncia. Acesso em: 21 dez. 2024.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e pesquisa**, v. 28, p. 107-116, 2002. https://www.scielo.br/j/ep/a/SRCvv4JKqZHgjNLVNYrFwYF/. 5 jan. 2024.

SILVA, Fernanda Sheila Medeiros da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Maria Kélia da. Protagonismo juvenil na política do Novo Ensino Médio. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 5, p. e510535-e510535, 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, Novo Ensino Médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação & Pesquisa**, v. 49, e271803, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs. 8 nov. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, Novo Ensino Médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e271803, 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Ponto de Pauta 69**: "Novo Ensino Médio". YouTube, 21 de mar. de 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MO02yn1oIes&ab_channel=SEDUFSMANDES-SN. Acesso em: 5 dez. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOARES, Geovany Braga et al. Jogos e gincanas no contexto educacional: ferramentas lúdicas para o ensino e aprendizado. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 12, n. 2, 2024.

SPOSITO, Marília Pontes. "Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil." In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto da Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. STF decide que estados podem estabelecer regras próprias para ensino domiciliar. Brasília: STF, 9 fev. 2024. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=545837&ori=1. Acesso em: 13 fev. 2025.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite, uma carta. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventudes e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TYLER, Stephen A. A etnografia pós-moderna: do documento do oculto ao documento oculto. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (orgs.). **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Tradução de Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: Ed. UERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A escola em debate-Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Retratos da Escola**, v. 7, n. 12, p. 159-166, 2013.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG. Acesso em: 20 set. 2024.

APÊNDICE L – Outras publicações decorrentes desta dissertação

Capítulos de livros publicados

ROCHA, Rosinalva Neres; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. O reflexo das políticas públicas educacionais nas reestruturações do ensino médio brasileiro. In: Bruna Beatriz da Rocha; Rebeca Freitas Ivanicska; Claudimar Paes de Almeida.. (Org.). **Educação para todos:** políticas, práticas e perspectivas globais.. 1 ed. Itapiranga, Schreiben, 2025, v. 1, p. 238-252.

ROCHA, Rosinalva Neres; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Novo Ensino Médio: a reforma que não se sustentou. In: Jean Carlos Miranda...[et al.]. (Org.). **Percursos e reflexões sobre a prática educativa:** da educação básica ao ensino superior. 1 ed. Itapiranga: Schreiben, 2025, v. 1, p. 228-242.

ROCHA, Rosinalva Neres; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Tensão entre cultura escolar e culturas juvenis no ensino médio: refletindo sobre espaços e tempos institucionais. In: Jean Carlos Miranda [et al.]. (Org.). **Percursos e reflexões sobre a prática educativa:** da educação básica ao ensino superior. 1 ed. Itapiranga, Schreiben, 2025, v. 1, p. 258-269.

ROCHA, Rosinalva Neres; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. As políticas públicas educacionais e as reformulações no ensino médio brasileiro. In: Jean Carlos Miranda [et al.]. (Org.). **Percursos e reflexões sobre a prática educativa:** da educação básica ao ensino superior. 1 ed.Itapiranga, Schreiben, 2025, v. 1, p. 243-257.

ROCHA, Rosinalva Neres; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. O Novo Ensino Médio e os desafios da flexibilização curricular no contexto da lei nº 14.945/2024. In: Jean Carlos Miranda...[et al.]. (Org.). **Percursos e reflexões sobre a prática educativa:** da educação básica ao ensino superior. 1 ed. Itapiranga, Schreiben, 2025, v. 1, p. 67-77.

Trabalhos completos publicados em anais de congressos

ROCHA, Rosinalva Neres; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Novo Ensino Médio: perspectiva de autonomia e flexibilização curricular ou distanciamento das juventudes contemporâneas?. In: Congresso Internacional Movimentos Docentes, 2024, Diadema. **Anais do IV CMD**. Santo André: V&V Editora, 2024. v. 4. p. 230-241.

ROCHA, Rosinalva Neres; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Cultura escolar no ensino médio: tempos, espaços e entrelaces (ou não) com as culturas juvenis. In: Congresso Internacional Movimentos Docentes, 2024, Diadema. **Anais do IV CMD**. Santo André: V&V Editora, 2024. v. 3. p. 792-802.

Resumos publicados em anais de congressos

ROCHA, Rosinalva Neres; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Entrelaçando saberes e expressões: o papel das gincanas culturais na conexão entre a cultura escolar e as culturas juvenis do ensino médio em uma escola do Nordeste Mineiro. In: **Anais do XXXIII Congresso da Pós-Graduação da UFLA**, 2024, Lavras. Anais do XXXIII Congresso da Pós-Graduação da UFLA. Lavras: Even3, 2024.