

**CARTOGRAFIA COM AS JUVENTUDES DO  
ENSINO MÉDIO: PERCURSOS E  
SUBJETIVAÇÕES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE  
CUIABÁ/MT**



UNISINOS

Beatriz Pinto Viana

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)  
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO

BEATRIZ PINTO VIANA

**CARTOGRAFIA COM AS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO:**  
PERCURSOS E SUBJETIVAÇÕES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CUIABÁ -  
MATO GROSSO

São Leopoldo  
2025

BEATRIZ PINTO VIANA

**CARTOGRAFIA COM AS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO: PERCURSOS E  
SUBJETIVAÇÕES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CUIABÁ - MATO GROSSO**

Tese apresentada como requisito para  
obtenção do título de Doutora em  
Educação pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Viviane Inês  
Weschenfelder

São Leopoldo

2025

V614c Viana, Beatriz Pinto.  
Cartografia com as juventudes do ensino médio :  
percursos e subjetivações em uma escola pública de  
Cuiabá - Mato Grosso / por Beatriz Pinto Viana. – 2025.  
300 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio  
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, São Leopoldo, RS, 2025.

“Orientadora: Dra. Viviane Inês Weschenfelder”.

1. Juventudes. 2. Ensino médio. 3. Subjetivação.  
4. Escola. 5. Cidadania. 6. Cuiabá (MT). I. Título.

CDU: 373.5-053.6(817.2)

BEATRIZ PINTO VIANA

**CARTOGRAFIA COM AS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO:  
PERCURSOS E SUBJETIVAÇÕES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CUIABÁ -  
MATO GROSSO**

Tese apresentada como requisito para  
obtenção do título de Doutora em  
Educação pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Viviane Inês  
Weschenfelder

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Viviane Inês Weschenfelder (Orientadora)  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

---

Profa. Dra. Luciana Gruppelli Lopoente  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

---

Profa. Dra. Camila Silva Fabris  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

---

Profa. Dra. Dolores Cristina Gomes Galindo  
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

---

Profa. Dra. Betina Schuler  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

---

Prof. Dr. Carlos Alfredo Gadea  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

São Leopoldo  
2025

A vocês, juventudes, dedico este percurso.

Sou apenas uma viajante que, ao cruzar vossos caminhos, deixou-se tocar pelas paisagens que habitam vossos olhos – ora inquietos, ora luminosos, ora sombreados por incertezas.

Em cada parada, deparei-me com mundos inteiros que brotam de vossas palavras entrecortadas, de vossos silêncios densos, de vossas risadas súbitas, que parecem rasgar o tempo.

Carrego comigo, na bagagem, fragmentos de seus gestos, movimentos, traços, sonhos e dores. São eles que redesenham meus mapas e me impulsionam a seguir, mesmo sem promessa de chegada.

Assim, esta tese faz-se como trilha: por vezes, tortuosa, por vezes, aberta, mas sempre tecida pelo pulsar de vossas existências plurais.

Que ela possa, quem sabe, servir-vos também de abrigo ou de convite para novos desvios - desses que só quem se arrisca a caminhar junto conhece.

É a vocês que ofereço estas páginas: como quem oferece o canto de um pássaro encontrado no meio da estrada, livre para pousar onde desejar.

Elaborado pela pesquisadora - 2025



## AGRADECIMENTOS

Esta cartografia não foi escrita sozinha. Ela foi sendo traçada em companhia, em silêncios partilhados, em mãos que me sustentaram quando o caminho parecia árido demais para continuar. É neste solo fértil de afetos que deixo crescer minha gratidão.

A Deus, Fonte primeira de força e sentido, que silenciosamente sustentou meus passos, guiou meu fôlego e acolheu minhas pausas. Nos dias escuros, foi na fé que encontrei abrigo – e luz suficiente para seguir, mesmo sem saber o destino.

À minha orientadora, Viviane Inês Weschenfelder, minha profunda gratidão. Você não apenas acolheu minhas inquietações, mas as provocou, as ampliou, as fez florescer. Com escuta firme e generosa, ensinou-me que pesquisar é também um ato ético e implicado, um modo de caminhar com o outro, com a dúvida, com o mundo.

À banca examinadora, que percorreu comigo os labirintos desta escrita, gratidão por cada olhar atento, cada pergunta sem pressa, cada dobra aberta. Vocês tocaram este texto com mãos críticas e sensíveis.

Aos professores e colegas da UNISINOS, que mesmo por detrás das telas, estiveram presentes com suas vozes, reflexões e presenças. Nossos encontros virtuais foram refúgios e janelas de sentido em tempos de travessias incertas.

A Elilian, Vilany e Rosenil – minhas companheiras de estrada. Em cada conversa, em cada silêncio cúmplice, em cada risada inesperada, ajudaram a sustentar meus passos. Foram porto e impulso.

Às mestras-amigas Ivani e Eneida, que me acolheram nas dobras mais delicadas deste percurso. Seus conselhos silenciosos, suas palavras na hora exata, presença firme nos momentos em que a travessia pesou.

Ao meu amigo Ivan, cuja parceria e apoio foram fundamentais na organização das produções artísticas. Sua generosidade, comprometimento e amizade tornaram cada etapa mais leve e inspiradora.

À Escola Estadual André Avelino Ribeiro, que abriu suas portas e me permitiu habitar seus corredores, seus gestos, suas pausas. Foi nesse chão – feito de concreto e sonho – que esta pesquisa encontrou corpo e voz.

Às juventudes, que aceitaram caminhar comigo: está escrita é toda entrelaçada com seus risos, seus traços, seus desassossegos e seus sonhos.

Foram vocês que me ensinaram a escutar com o corpo inteiro e a escrever com cuidado. Aqui, cada página pulsa com os mundos que me confiaram.

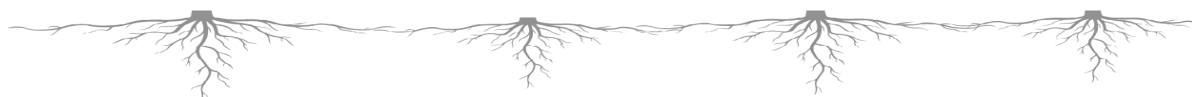
Ao meu companheiro de vida, Geraldo, presença serena e incansável ao meu lado. Gratidão por sua compreensão incondicional, por respeitar meus silêncios e acolher minhas ausências. Foi sua insistência em jamais desistir – de mim, de nós, deste sonho – que manteve acesa a chama nos momentos em que a esperança parecia vacilar. Seu apoio silencioso foi abrigo e impulso.

À minha filha, Anna Beatriz, com seus dezesseis anos de intensidade e luz. Foi com você que aprendi a escutar de verdade. Tua existência atravessa esta tese como raio delicado que ilumina os contornos da juventude que eu tentava compreender.

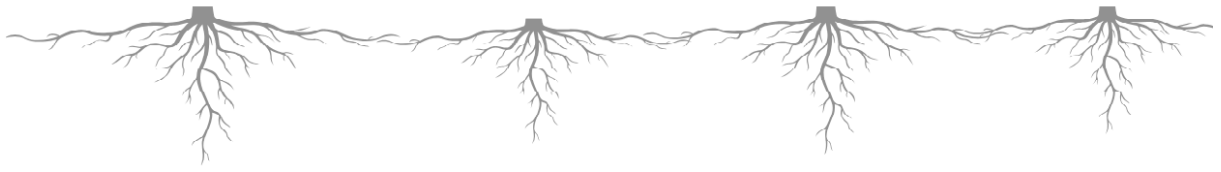
À minha mãe, mulher de força silenciosa e sabedoria imensa, minha eterna gratidão. Mesmo sem ter tido a oportunidade de estudar, por conta das desigualdades e limitações impostas pela vida, sempre soube – com gestos firmes e olhar confiante – o verdadeiro sentido da educação. Nunca mediu esforços para que eu e minha irmã tivéssemos acesso ao que lhe foi negado. Foi com ela que aprendi que educar também é cuidar, acreditar e abrir caminhos, mesmo quando o mundo parece fechado.

À minha irmã, Meire, presença constante, que celebrou comigo cada pequena conquista e me amparou em cada tropeço.

A estas presenças – humanas, espirituais e simbólicas –, minha gratidão segue, sem ponto final. Ela vive nos gestos que me atravessaram, nos silêncios que me ensinaram a escutar, nas palavras que me moveram a seguir. Esta tese foi mais do que escrita – foi vivida. E, nesse viver, aprendi: sobre mim, sobre o outro, sobre a escola e sobre o tempo com as juventudes. Aprendi que pesquisar é também cuidar, encontrar e escutar. É nesse movimento de travessia que está escrita encontra sentido.







Escutar é permitir que o outro exista sem  
querer consumi-lo, sem reduzi-lo às  
nossas ideias, julgamentos e emoções.  
Byung-Chul Han (Unsplash, 2025, *on-  
line*).



## RESUMO

A Tese que desenvolvo visa analisar como as juventudes se posicionam e constroem sentidos em relação às suas experiências escolares no Ensino Médio, na Escola Estadual André Avelino Ribeiro, na cidade de Cuiabá, no estado do Mato Grosso. Parto do entendimento de que a escola é um espaço de atravessamentos, disputas e invenções, onde se produzem subjetividades e se desenham percursos de vida. O problema que me move é: como as juventudes do ensino médio têm se posicionado e produzido sentidos a partir de suas experiências no espaço escolar? A investigação sustenta-se em três objetivos específicos: a) investigar os sentidos que as juventudes atribuem a si mesmas e às suas relações com os outros, de modo a construir suas subjetividades; b) mapear as percepções que as juventudes elaboram sobre a escola e as políticas públicas educacionais do Ensino Médio; c) discutir a relação entre juventudes, escola e sua função na construção da cidadania. As linhas de forças e afetos que atravessam esses objetivos é a aposta na escuta sensível, como condição para reconhecer os modos de ser, estar e (re)inventar no cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que assume a cartografia não como método fixo, mas como movimento aberto, processual e implicado. A produção dos dados, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, ocorreu por meio de rodas de conversa e oficinas artísticas, entendidas como campos de afetação e criação coletiva. Esses espaços permitiram que as juventudes expressassem suas experiências em múltiplas linguagens – falas, silêncios, imagens, traços e cores –, possibilitando o registro das tensões, críticas e desejos em relação à escola. Nos aportes teóricos, diálogos com estudos sobre juventude contemporânea (Dayrell, Pais, Martuccelli, entre outros) e com autores que problematizam a educação democrática (Laval & Dardot, Gallo, Silva e outros), além de Foucault (2006), Deleuze e Guattari, Sueli Ronik, as reflexões me permitem compreender a subjetivação como processo e a escola como espaço de forças que aprisionam e, ao mesmo tempo, possibilitam invenções. Os resultados evidenciam que as juventudes percebem a escola tanto como espaço de pertencimento e vínculos quanto como espaço que restringe a autonomia, limita a criatividade e barra os movimentos de participação. As críticas dirigidas à escola são contundentes: apontam a falta de escuta, as práticas de silenciamento e a rigidez de uma estrutura que pouco dialoga com seus interesses e realidades. Ao mesmo tempo, reivindicam

uma escola que respeite as diferenças, valorize a diversidade e fortaleça os laços de cuidado, confiança e autoestima. A análise das rodas de conversa e produções artísticas revela que as juventudes não apenas habitam a escola, mas a interpretam e a tensionam criticamente, pedindo outros modos de viver e aprender, capazes de ampliar sua cidadania. A escuta, entendida como abertura genuína ao outro, emerge como condição fundamental para uma educação democrática, que reconhece as juventudes em sua complexidade e legitima seus modos de existir. Assim, reafirmo nesta tese que caminhar junto às juventudes é atravessar fronteiras, acolher incertezas e desafiar certezas. Mais do que mapear identidades fixas, proponho acompanhar fluxos e devires, que se constituem na relação com a escola. A tese inscreve-se, portanto, como um convite a repensar as práticas escolares, reconhecendo o papel das juventudes na produção de sentidos e na invenção de uma escola significativa, plural e viva.

**Palavras-chave:** juventudes; ensino médio; subjetivação; escola; cidadania.



## **ABSTRACT**

This thesis maps the experiences of high school youth in a public school in Cuiabá, Brazil, seeking to understand how their schooling intertwines with the production of subjectivities and the invention of ways of living, resisting, and claiming belonging. Rather than fixing identities or capturing essences, the research embraces movement, flows, and the traces that emerge from everyday crossings—particularly within the complex and contested terrain of public education. Drawing on the theoretical contributions of Deleuze, Guattari, Foucault, and Suely Rolnik, the investigation unfolds as a rhizomatic composition in which sensitive and engaged listening functions both as method and ethical-political stance. The research is qualitative and processual, with data generated through conversation circles, artistic workshops, and visual narratives—understood not merely as data collection techniques but as shared spaces of affect, creation, and critical expression. Conducted at Escola Estadual André Avelino Ribeiro, the study involved collaborative encounters that allowed youth to articulate their experiences in multiple languages—words, silences, drawings, images—capturing tensions, critiques, and desires about school life. Thematic analysis reveals that youth simultaneously see school as a space of belonging and socialization and as a setting that restricts autonomy, silences voices, and resists participation. Their narratives call for a school that respects differences, values diversity, and fosters relationships of care, trust, and mutual recognition. School experience—when mediated by dialogue, listening, and openness—emerges as a crucial element for strengthening self-esteem, expanding participation, and enabling the creation of new life projects. This study argues for rethinking pedagogical practices beyond rigid frameworks, advancing an education that privileges encounters, active listening, and recognition of youth plurality. Listening, understood as a genuine openness to the other, is proposed as a key condition for democratic and emancipatory education, where students learn not only academic content but also ways of being and becoming. In conclusion, this thesis affirms that walking alongside youth means crossing boundaries, welcoming uncertainty, and challenging certainties. Schools that embrace this movement can become fertile ground for the production of autonomous and engaged subjectivities, turning education into a space of invention, plurality, and transformation.

**Keywords:** youth; high school; subjectivation; school; citizenship.



## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 - Fachada da Escola Estadual André Avelino Ribeiro em Cuiabá – MT .....                 | 45  |
| Figura 2 - Rizoma – ramificações e singularidades.....   | 105 |
| Figura 3 - Evidências do primeiro encontro com a turma do 1º ano.....                            | 111 |
| Figura 4 - Rizoma interconectado: Juventude e escola.....  | 123 |
| Figura 5 - Registro da caderneta de campo do primeiro encontro com os participantes.....         | 116 |
| Figura 6 - Grafite de um local público.....  | 192 |
| Figura 7 - Cena 1 – Cartazes confeccionados por uma estudante trans de uma escola de Cuiabá..... | 257 |
| Figura 8 - Os Ipês Multicoloridos.....   | 258 |
| Figura 9 - Escritas da caixinha do desabafo.....   | 258 |



## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Dissertações selecionadas.....                                       | 57  |
| Quadro 2 - Teses selecionadas.....  | 61  |
| Quadro 3 - Organização do primeiro encontro da Roda de Conversa .....           | 110 |
| Quadro 4 - Organização do segundo encontro da Produção Artística .....          | 112 |
| Quadro 5 - Organização terceiro encontro da Roda de Conversa .....              | 113 |
| Quadro 6 - Encontro IV: Produção Artística com o 2º Ano .....                   | 114 |
| Quadro 7 - Encontro V: Roda de Conversa com o 3º Ano .....                      | 115 |
| Quadro 8 - Encontro VI: Produção Artística com o 3º Ano .....                   | 115 |
| Quadro 9 - Quadro de sentidos - 01 .....  | 124 |
| Quadro 10 - Quadro de sentidos - 02 .....                                       | 124 |
| Quadro 11 - Quadro de Sentidos - 03 .....                                       | 124 |
| Quadro 12 - Quadro de Sentidos - 04 .....                                       | 125 |
| Quadro 13 - Posicionamento: Cidadania participativa vs. Cidadania normalizada.. | 248 |



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dissertações e teses selecionadas na Biblioteca Digital .....56

Tabela 2 - Dissertações e teses selecionadas na CAPES .....56





## LISTA DE SIGLAS

|        |   |
|--------|---|
| BDTD   | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações       |
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular                              |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CNE/CP | Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno                |
| CNS    | Conselho Nacional de Saúde                                  |
| DRC-MT | Documento de Referência Curricular para Mato Grosso         |
| ENEM   | Exame Nacional do Ensino Médio                              |
| FGB    | Formação Geral Básica                                       |
| IBGE   | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística             |
| LDBEN  | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional              |
| NEM    | Novo Ensino Médio   |
| PNE    | Plano Nacional de Educação                                  |
| PPG    | Programa de Pós-Graduação                                   |
| PPP    | Projeto Político-Pedagógico                                 |
| SENAI  | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial                 |
| SISU   | Sistema de Seleção Unificada                                |
| TALE   | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido                   |
| TCLE   | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                  |
| UCS    | Universidade de Caxias do Sul                               |
| UECE   | Universidade Estadual do Ceará                              |
| UEL    | Universidade Estadual de Londrina                           |
| UERJ   | Universidade do Estado do Rio de Janeiro                    |
| UFAL   | Universidade Federal de Alagoas                             |
| UFC    | Universidade Federal do Ceará                               |
| UFMT   | Universidade Federal de Mato Grosso                         |
| UFPA   | Universidade Federal do Pará                                |
| UFPE   | Universidade Federal de Pernambuco                          |
| UFRGS  | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                   |
| UFS    | Universidade Federal de Sergipe                             |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos                          |
| UFSM   | Universidade Federal de Santa Maria                         |

|            |  |
|------------|--|
| UFTM       | Universidade Federal do Triângulo Mineiro              |
| UNESP      | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho |
| UNICAMP    | Universidade Estadual de Campinas                      |
| UNIFAL     | Universidade Federal de Alfenas                        |
| UNILASALLE | Universidade La Salle                                  |
| UNISINOS   | Universidade do Vale do Rio dos Sinos                  |



## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>22</b>  |
| 1.1 CAMINHAR JUNTOS: PRIMEIRAS LINHAS DESTA CARTOGRAFIA.....                                     | 22         |
| <b>2 ONDE TUDO COMEÇA: TRAJETÓRIA E SENTIDOS DA DOCÊNCIA .....</b>                               | <b>33</b>  |
| 2.1 UMA CAMINHADA DE RESILIÊNCIA E APRENDIZADO .....   | 34         |
| <b>3 ENTRE CERRADO E PANTANAL: ONDE A TRAVESSIA VIRA CAMINHO .....</b>                           | <b>40</b>  |
| 3.1 O LUGAR DAS JUVENTUDES: A ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ AVELINO RIBEIRO .....                        | 43         |
| <b>4 O CHAMADO DAS JUVENTUDES: POR QUE ESCOLHI ESTE CAMINHO? .....</b>                           | <b>50</b>  |
| 4.1 RASTROS DAS JUVENTUDES NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....   | 53         |
| 4.2 UM MAPA ABERTO DE TESES E DISSERTAÇÕES .....   | 54         |
| <b>5 JUVENTUDES: RASTROS, INVENÇÕES E TRAVESSIAS .....</b>                                       | <b>69</b>  |
| 5.1 QUEM SÃO AS JUVENTUDES QUE HABITAM NOSSOS DISCURSOS .....                                    | 69         |
| <b>6 TRAÇANDO A ROTA AO ENSINO MÉDIO .....</b>   | <b>80</b>  |
| 6.1 ENSINO MÉDIO: QUE LUGAR É ESSE, MARCADO POR INCERTEZAS? .....                                | 82         |
| 6.2 O ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO: DESAFIOS, INCERTEZAS E JUVENTUDES .....                       | 91         |
| <b>6.2.1 O ensino médio no território mato-grossense .....</b>                                   | <b>92</b>  |
| <b>7 TRAJETOS: TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>  | <b>101</b> |
| 7.1 TRAJETOS METODOLÓGICOS PARA CARTOGRAFIAR AS JUVENTUDES.....                                  | 102        |
| 7.2 TRAVESSIA EM CONSTRUÇÃO: A APROXIMAÇÃO COM O CAMPO E AS JUVENTUDES...                        | 105        |
| 7.5 TECENDO SENTIDOS NA ANÁLISE .....  | 118        |
| 7.6 DO CAMPO AOS SENTIDOS: TRAJETOS COM AS JUVENTUDES .....                                      | 122        |
| <b>8 CARTOGRAFIA DO TORNAR-SE JOVEM: EXPERIÊNCIAS, VOZES E EXPRESSÕES.....</b>                   | <b>128</b> |
| 8.1 TRAVESSIA DE ERRAR E APRENDER .....  | 134        |
| 8.2 A TRAVESSIA DA DESCOBERTA E DO AUTOCONHECIMENTO .....  | 140        |
| 8.3 TRAVESSIA DA RESPONSABILIDADE IMPOSTA: JUVENTUDES ENTRE ESCOLHAS E<br>EXPECTATIVAS .....     | 152        |
| 8.4 A TRAVESSIA DOS ESTRANHAMENTOS E SILENCIAMENTOS: LINHAS DE AFETOS E<br>FUGAS .....           | 156        |
| <b>9 ENTRE PORTAS E PASSAGENS: A ESCOLA COM A TRAVESSIA DAS JUVENTUDES .....</b>                 | <b>166</b> |
| 9.1 ENCONTROS QUE AFETAM: PERCURSOS DE PERTENCIMENTO E VISIBILIDADE NA<br>ESCOLA .....           | 167        |
| 9.2 ENCRUZILHADAS E SENTIDOS PRODUZIDOS NA TRAVESSIA COM AS JUVENTUDES E O<br>ENSINO MÉDIO ..... | 178        |
| <b>9.2.1 O novo ensino médio: promessas, fragmentações e narrativas de desalento .....</b>       | <b>180</b> |
| <b>9.2.2 Entre a promessa e o abismo: juventudes e a produção social do futuro .....</b>         | <b>191</b> |
| <b>9.2.3 Rastros juvenis: entre crítica, resistência e invenção do comum .....</b>               | <b>197</b> |
| 9.3 TRILHAS ENTRE FERIDAS E LIÇÕES: OS PROFESSORES NA EXPERIÊNCIA DAS<br>JUVENTUDES.....         | 208        |
| <b>10 RASTROS DE CIDADANIA: ENTRE SILÊNCIOS, ESCUTAS E ACONTECIMENTOS .....</b>                  | <b>220</b> |

|  |            |
|--|------------|
| 10.1 CAMINHAR COM AS JUVENTUDES: O QUE É ESSA TAL CIDADANIA? .....   | 222        |
| 10.2 CORPOS, UNIFORMES E DISCIPLINA: QUANDO A ESCOLA APAGA SINGULARIDADES .                                | 223        |
| 10.3 O CELULAR COMO FRONTEIRA: DIREITO À COMUNICAÇÃO E CIDADANIA MUTILADA..                                | 225        |
| 10.4 ENTRE LABIRINTOS E ENCONTROS: SILÊNCIOS, IN/EXCLUSÃO E RECONHECIMENTO                                 | 229        |
| <b>10.4.1 Estéticas do desconforto: subjetivação, in/exclusão e resistências silenciosas .....</b>         | <b>231</b> |
| <b>10.4.2 Entre governo e reconhecimento: hierarquias religiosas e produção de<br/>subjetividades.....</b> | <b>233</b> |
| <b>10.4.3 Entre performances reguladas e potências inventivas .....</b>                                    | <b>243</b> |
| <b>10.4.4 Por uma escola como agora: cidadania participativa e dissenso .....</b>                          | <b>246</b> |
| 10.5 ENTRE MUROS E ENGRENAGENS: CIDADANIA COMO COMPLEXIDADE VIVIDA.....                                    | 249        |
| <b>11 EM BUSCA DE UM HORIZONTE: ONDE O FIM É O COMEÇO .....</b>  | <b>262</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>268</b> |
| <b>ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCIE) -RESPONSÁVEIS .....</b>                     | <b>286</b> |
| <b>ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) MAIORES 18 ANOS .....</b>                   | <b>288</b> |
| <b>ANEXO C - Termo de assentimento livre e esclareciemnto (TALE).....</b>                                  | <b>290</b> |
| <b>ANEXO D - Produções artísticas .....</b>  | <b>291</b> |







*Traçando as  
Primeiras Linhas*



## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 CAMINHAR JUNTOS: PRIMEIRAS LINHAS DESTA CARTOGRAFIA

A juventude é uma intensidade  
Um dia a gente ri até perder o fôlego  
No outro, chora sem saber por que  
É viver na pressa, com medo do amanhã  
Mas também com vontade de abraçar o agora

A juventude não cabe só em cadernos  
Nem em paredes da escola  
Ela está na praça, nas ruas iluminadas ou vazias  
Na conversa que vira madrugada  
Nas músicas que marcam o momento [...].

(Lua, 2025)<sup>1</sup>

Escrevo esta tese como quem caminha por uma trilha que não conhece por inteiro, mas que se abre passo a passo, com as juventudes, a cada encontro. Não início com mapas prontos nem com bússolas fixas: parto de rastros, vozes, silêncios e movimentos que se fizeram matéria de pesquisa, numa escrita-cartografia que se move, desfaz-se e se refaz, abrindo brechas por onde escapam modos outros de existir e resistir na escola.

Foi nesse caminho que a tese começou a se desenhar, também a partir de gestos que escapam à previsibilidade: enquanto conversava com Manu sobre a possibilidade de uma capa produzida por alguém participante, ela chamou Ícaro, que criou a imagem da capa principal. Dias depois, outro estudante, mesmo sem ter participado dos encontros, trouxe um poema inspirado pela conversa. Entendo, então, que a pesquisa não se limita a um campo formalizado – ela extravasa, transborda, ecoa em lugares inesperados.

A arte, desde o início, constituiu-se como parte viva deste percurso. Conforme destaca Fonseca (2018,p.74), “a arte na escola expande territórios de presença e sentidos para os jovens, permitindo que se expressem para além das limitações do discurso acadêmico dominante”. A imagem da capa — criada por Ícaro, estudante da escola — não apenas ilustra, mas pensa com a tese, expressando visualmente o que aqui se investiga: as raízes que se expandem, os encontros entre corpos e

---

<sup>1</sup> Poema produzido por Lua, estudante do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual André Avelino Ribeiro, Cuiabá, Mato Grosso, em 2025. O texto foi entregue espontaneamente à pesquisadora, inspirado pela conversa sobre a capa da tese com Manu (participante, 2024).

saberes, as frestas por onde a escola se re/inventa. Cada traço, cada cor e cada ausência falam de jovens que resistem e produzem sentidos em meio às fissuras do cotidiano escolar.

Ao longo do trabalho, a arte foi se afirmando como modo de conhecer e de existir, conversas, escritórios e gestos criadores. Nas palavras de Fonseca(2018, p. 85), “a arte atua como espaço de produção de saberes que são, ao mesmo tempo, estéticos e políticos, onde o corpo e a subjetividade dos estudantes se manifestam em formas que revelam sua condição social e cultural”. As produções artísticas dos estudantes — desenhos, pinturas, poemas — não figuram como apêndice ilustrativo, mas como cartografias sensíveis, potentes em revelar o que as palavras por vezes não alcançam. Nesse sentido, o lugar da arte nesta tese é o de força epistemológica e estética: ela compõe o pensamento, inaugura perguntas e participa da tessitura dos sentidos que os jovens constroem sobre si e sobre a escola.

Esse desenho tornou-se a primeira materialidade da tese, uma porta de entrada para pensar o lugar da arte como modo de expressão e de existência. “Ao se engajar com as linguagens artísticas, as juventudes se apropriam de múltiplos modos de existir, resistem e narram sua experiência, rompendo com as lógicas hegemônicas da escola” (Fonseca, 2020, p. 102). O rosto indefinido remete às juventudes que, muitas vezes, permaneceram silenciadas ou apagadas no cotidiano escolar, mas que deixam marcas sutis, rastros e gestos de presença. A arte, nesse contexto, surge como linguagem de resistência e de produção de sentidos, capaz de dar forma ao que não encontra lugar nas palavras.

Ao escolher a tese a partir deste gesto anônimo, reconheço na arte uma força epistêmica e política: ela não ilustra a pesquisa, mas a provoca, desestabiliza e a faz mover-se. Como explica Fonseca, “os gestos e produções artísticas dos jovens não são apenas expressões simbólicas, mas práticas que podem mobilizar sentidos e afetos potenciais, que escapam à racionalidade normativa e abrem novos mapas de percepção e ação” (Fonseca, 2020, p. 110). É nesse entre-lugar — entre o invisível e o que se anuncia — que a escrita-cartografia encontra sua primeira linha, seu contorno inicial, abrindo-se à escuta das juventudes que desenharam, com seus próprios traços, os sentidos de existir na escola.

A escolha deste caminho de pesquisa nasce do desejo de compreender as vozes das juventudes em sua força crítica, criadora e resistente, diante de um espaço escolar que, ao mesmo tempo em que possibilita encontros, também



restringe movimentos e aprisionamento de subjetividades. Reconheço a importância desta investigação porque acreditar que ouvir os jovens é apostar na construção de percursos formativos mais significativos, que respeitem as diferenças e abram possibilidades de cidadania.

As juventudes configuram-se como um ritmo de ambiguidades e contradições. Nesse percurso, busca viver intensamente, enquanto lida com as pressões e expectativas recebidas da família e da sociedade. Muitas vezes, parece-me um jogo em dois tabuleiros: de um lado, a infância, em cuja ainda permanecem sob o cuidado e as regras de seus responsáveis, sentindo-se limitadas em sua autonomia; de outro, a vida adulta, que as convoca a assumir responsabilidades financeiras, escolhas profissionais e papéis sociais. Entre esses polos, as juventudes transitam, ora como crianças, ora como adultos, enfrentando dilemas, descobrindo caminhos e experimentando sua independência.

Percebo, assim, que a experiência das juventudes se desenha nesse espaço de atravessamentos: um lugar em constante movimento, moldado pelas transformações sociais e culturais. Ao escolher as juventudes como campo de pesquisa, sei que caminho por terras já exploradas, mas ainda pouco compreendidas em sua pluralidade. Nos últimos anos, o interesse pelo estudo das juventudes cresceu de forma expressiva em diferentes regiões do país, ampliando debates sobre identidade, cultura, educação, trabalho e cidadania.

Diversos estudiosos, como Pais (1990), Dayrell (2003), Carrano (2009) e Groppo (2017), vêm ressaltando as múltiplas dimensões das juventudes, sublinhando sua condição social e política. Outros, como Abramovay, Castro e Waiselfisz (2002), destacam o papel das desigualdades de classe na experiência juvenil; Martuccelli (2016) analisa os efeitos das mudanças sociais na subjetividade contemporânea. Esses percursos revelam como a juventude é atravessada por tensões históricas e sociais, exigindo que a escola e as políticas públicas a reconheçam em sua complexidade. Como afirmam Deleuze e Guattari (2011, p. 30), “[...] o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”.

Neste mesmo processo, emergem políticas e reformas que incidem diretamente sobre as juventudes, como a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que organizam o Ensino Médio sob a lógica da preparação para o futuro e para o mercado de trabalho. Essa racionalidade,

marcada pela influência do neoliberalismo, transforma a escola em espaço atravessado por exigências de eficiência, competitividade e rentabilidade (Laval, 2019). Dardot e Laval (2017) descrevem esse movimento como o “empresariamento de si”, no qual cada estudante é instado a se tornar gestor da própria vida, assumindo responsabilidades que nem sempre estão ao seu alcance, sobretudo quando lhes faltam recursos e oportunidades.

É diante deste cenário, que me coloco entre as juventudes e as forças que moldam seus processos de subjetivações. Desejo trilhar novos caminhos, visitar lugares já conhecidos sob outro olhar e escrever, como sugere Fischer (2007 *apud* Brasil, 2016a), sobre aquilo que se abre diante de mim como folha em branco. Apoio-me em estudos sobre juventude (Dayrell, Pais, Martuccelli, Abramo, Spósito), em reflexões sobre escola e currículo (Corazza, Veiga-Neto, Paraíso, Fischer), em debates sobre educação democrática (Laval & Dardot, Gallo, Silva) e nas provocações de Foucault (2006), Deleuze, Guattari e Suely Rolnik. Não tomo esses referenciais como molduras fixas, mas como forças que tensionam a pesquisa e me ajudam a pensar as juventudes em seus processos de subjetivação e a escola como um campo de disputas e possibilidades.

Reconheço que este estudo nasce da necessidade de romper com discursos que insistem em reduzir as juventudes a imagens estereotipadas de desinteresse, rebeldia ou apatia. Esses discursos, muitas vezes, naturalizados no cotidiano escolar, obscurecem a riqueza de experiências e apagamentos que atravessam a vida dos estudantes. Não me interessa pensar “a juventude” como categoria única e homogênea, mas acompanhar as juventudes em sua pluralidade, em seus modos de existir, resistir e criar sentidos na escola.

Parto, portanto, do pressuposto de que escutar as juventudes é abrir frestas para a invenção de percursos formativos que escapem da lógica da mera transmissão de conteúdo. Acredito que a escola pode se reinventar como espaço de encontros e diferenças, em que se valorizam vozes, práticas e experiências múltiplas. Ao trazer as juventudes para o centro da reflexão, aposto numa perspectiva que desloca o olhar da uniformidade para a diversidade, do silêncio imposto para a potência de narrar e construir outros modos de viver a escolaridade.

As juventudes não podem ser reduzidas a estereótipos de apatia ou desinteresse. Ao longo da pesquisa, compreendi que são sujeitos ativos, criativos e capazes de atribuir significados às experiências que vivem, às relações que

constroem e aos modos de habitar a escola. Suas subjetividades se expressam em redes de interação complexas, atravessadas por diversidade, tensões e singularidades. Como destacam Dayrell e Carrano (2014, p. 119), “[...] os jovens tendem a transformar espaços físicos em espaços sociais, gerando estruturas específicas de significado”. Nesse movimento, ressignificam territórios, criam estilos, produzem narrativas e elaboram formas próprias de estar no mundo.

Apesar disso, persiste um discurso social e político que insiste em afirmar que “os jovens não querem nada”, geralmente sustentado em avaliações de larga escala. Percebi, contudo, que muitas juventudes não atribuem relevância a esses instrumentos, pois não os reconhecem como parte de sua trajetória. Assim, mais do que mensurar desempenhos, o desafio é compreender os sentidos que constroem para si, para os outros e para a escola. Como observa Paraíso (2021, p. 28), vivemos tempos em que as condições sociais, culturais e educacionais se transformaram de maneira profunda, alterando também os modos de ensinar, aprender e se relacionar. Nessa conjuntura, os discursos que buscam definir o que é “ser jovem” precisam ser interrogados, revelando as relações de poder que produzem silenciamentos e invisibilidades (Paraíso, 2021, p. 30).

O problema desta pesquisa foi assim expresso: *Como as juventudes do Ensino Médio têm se posicionado e produzido sentidos a partir de suas experiências no espaço escolar da cidade de Cuiabá, no estado do Mato Grosso?* Essa questão orientou a pesquisa que realizei, a fim de compreender como a escola, espaço de encontros e tensões, acolhe ou silencia as culturas, singularidades e subjetividades juvenis.

Busquei, assim, analisar de que forma as juventudes se expressam, o que as move, como se relacionam com os outros e como atribuem valores materiais e simbólicos às suas vivências escolares. Colocar em evidência essas narrativas foram também uma forma de dar visibilidade às juventudes que permanecem anônimas no cotidiano escolar, cujas vozes, tantas vezes silenciadas, resistem e (re)criam.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar como as juventudes se posicionam e constroem sentidos em relação às suas experiências escolares no Ensino Médio, na Escola Estadual André Avelino Ribeiro, em Cuiabá, no estado do Mato Grosso. Os objetivos específicos incluem: a) investigar os sentidos que as juventudes atribuem a si e às suas relações com os outros, de modo a construírem

suas subjetividades; b) mapear as percepções das juventudes sobre a escola e sobre as políticas públicas educacionais do Ensino Médio; c) discutir a relação entre juventudes, escola e sua função na construção da cidadania.

Justifico este estudo pela urgência de visibilizar vozes que, muitas vezes, são silenciadas pela lógica escolar. Pesquisar juventudes aqui é insistir que não se trata de uma identidade homogênea, mas de múltiplas experiências atravessadas por diferenças sociais, culturais, étnico-raciais e de gênero. Aposto no fato de que escutar essas juventudes é condição para reinventar a escola como lugar de produção de sentidos, de invenções e de cidadania.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa assume a cartografia como travessia: não como método fixo, mas como movimento, abertura e implicação. A produção dos dados, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, foi realizada por meio de rodas de conversa com estudantes dos três anos do ensino médio, tendo o documentário “Nunca me sonharam” como disparador de reflexões; seguido de oficinas artísticas, em que emergiram narrativas visuais, desenhos e pinturas. A caderneta de campo acompanhou todo o percurso, acolhendo impressões, silêncios, fragmentos e marcas das juventudes em seu cotidiano escolar.

Esta tese organiza-se como uma travessia cartográfica pelas experiências das juventudes do ensino médio em uma escola pública de Cuiabá. No Capítulo 1 – Onde tudo começou – Trajetória e Sentido da Docência, narro minha trajetória docente e o modo como ela se cruza com a escolha do tema, explicitando sentidos pessoais e profissionais que me colocam neste caminho de pesquisa. Esse ponto de partida não é apenas biográfico, mas um gesto de implicação, em que assumo que pesquisar juventudes também significa interrogar a minha própria experiência na escola.

O Capítulo 2 – Entre o Cerrado e o Pantanal: onde a travessia vira caminho, situa o estado de Mato Grosso como cenário geográfico e simbólico, onde a pesquisa se desenrola. Entre paisagens de contrastes, onde o Cerrado se encontra com o Pantanal, localiza-se o *locus* desta investigação. Neste lugar, apresento a escola como espaço vivo, atravessado por tensões e encontros, onde diferentes culturas, histórias e modos de ser se entrecruzam. A instituição escolar não aparece apenas como cenário, mas como campo de forças, onde se atualizam disputas, silenciamentos e resistências, constituindo o chão concreto onde se movem as juventudes que participaram da pesquisa.

O Capítulo 3 – O chamado das juventudes: por que escolhi este caminho? Rastros das juventudes nas produções acadêmicas, é dedicado a revisitar os fios teóricos e empíricos que me ajudaram a compreender a pluralidade juvenil. Nesse percurso, volto-me para a escuta do chamado das juventudes tanto nas pesquisas já realizadas quanto nas minhas próprias inquietações. Releio autores e autoras que, ao longo de décadas, problematizaram a relação entre juventude e educação, evidenciando suas contradições, silêncios e potências. São produções que não oferecem respostas prontas, mas que tensionam e desestabilizam certezas, abrindo frestas para pensar as juventudes para além dos estereótipos que tantas vezes lhes são impostos. Nesse movimento, encontro nos rastros deixados por essas pesquisas a possibilidade de me aproximar das vozes que, mais do que objetos de estudo, constituem-se como presenças críticas, criadoras e resistentes no espaço escolar.

O Capítulo 4 – Traçando a rota ao Ensino Médio, é dedicado a compreender a constituição histórica e política desta etapa da educação básica, analisando como ela se configura no cenário nacional e, em especial, no contexto mato-grossense. Nesse processo, discuto as políticas educacionais que vêm permeando o Ensino Médio, evidenciando tensões, disputas de sentidos e efeitos sobre as juventudes. O capítulo se constrói como uma revisão bibliográfica que articula marcos legais, pesquisas e interpretações críticas, permitindo perceber o Ensino Médio não apenas como uma etapa escolar, mas como território de embates entre projetos de sociedade, interesses econômicos e demandas formativas.

O Capítulo 5 – Trajetos teórico-metodológicos: cartografar as juventudes apresenta o percurso investigativo que sustenta esta tese. Ao optar pela cartografia como método, afasto-me de protocolos lineares e busco acompanhar os movimentos das juventudes em sua pluralidade, tal como um território que se desdobra no ato de ser percorrido. O caminho não é dado de antemão: ele se constrói no encontro com os estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual André Avelino Ribeiro, em suas falas, silêncios, gestos e invenções.

Mais do que uma técnica, a cartografia fez-se atitude de pesquisa. Acompanhá-la implicou estar atenta aos deslocamentos, aos desvios e às intensidades que atravessaram as rodas de conversa, oficinas e produções das juventudes. Nesse processo, os cuidados éticos não se limitaram a autorizações formais: tornou-se um -se compromisso de escuta, de preservação da singularidade

e de responsabilidade diante das narrativas compartilhadas. O documentário “Nunca me sonharam” (episódio 3 – Moçada) atravessou este capítulo como provocação e espelho. Ao evidenciar os sonhos, desejos e frustrações das juventudes brasileiras, revisitou a urgência de compreender como esses sujeitos projetam futuros possíveis, mesmo em meio a contextos de exclusão e silenciamento.

Para acompanhar os movimentos cartográficos que emergem nas experiências das juventudes, compreendi a análise do discurso não como ferramenta de interpretação de sentidos já dados, mas como prática crítica e situada, capaz de seguir os movimentos do dizer — seus deslizamentos, silêncios e resistências. O mapa das experiências com as juventudes, portanto, não se limitou a registrar vivências, mas buscou seguir as linhas de força que atravessam a escola, interrogando as condições que possibilitam — ou restringem — determinados modos de ser e de estar. Mais do que decifrar significados, o gesto cartográfico implicou estar em relação, acompanhar fluxos e deixar-se afetar pelas produções das juventudes, reconhecendo nelas processos de subjetivação em permanente invenção.

O Capítulo 6 – Cartografia do tornar-se jovem: experiências, vozes e expressões abrem espaço para que as juventudes falem de si, revelando as travessias que marcam seus percursos escolares e existenciais. Aqui, não se trata de capturar uma essência do que é ser jovem, mas de acompanhar processos, descobertas e estranhamentos, erros e acertos, silenciamentos e resistências. São narrativas que emergem como linhas de fuga, deslocando discursos cristalizados e revelando a pluralidade de modos de habitar a escola.

Neste capítulo, caminho com as juventudes, ouvindo suas vozes e reconhecendo suas expressões como enunciações de mundo. A cartografia, nesse sentido, mostra como são tecidas as subjetividades nas relações cotidianas, em afetos que atravessam amizades, pertencimentos, desejos e conflitos. Trata-se de ver a escola não apenas como instituição que prescreve regras e currículos, mas como lugar por onde circulam sonhos, medos, esperanças e resistências, os quais reinventam o sentido de estar no Ensino Médio.

O Capítulo 7 – Entre portas e passagens: a escola na travessia das juventudes volta-se para a escola como espaço de experiências vividas e sentidos compartilhados. Mais do que instituição normativa, a escola aparece como cenário onde se cruzam pertencimentos e exclusões, lugares de visibilidade e zonas de sombra.

Entre portas que se abrem e passagens que se insinuam, as juventudes encontram brechas para afirmar suas presenças, criando modos próprios de estar e de resistir; observando como pátios, corredores e salas de aula torna-se lugar de sociabilidade e invenção. É nesse movimento entre normas e desvios, regras e improvisos, que a escola se revela não apenas como lugar de ensino, mas como chão onde se produzem vínculos, afetos e formas de resistência que reconfiguram o cotidiano escolar.

O Capítulo 8 – Rastros de cidadania: entre silêncios, escutas e acontecimentos analisa como as juventudes vivenciam processos de in/exclusão no espaço escolar e de que maneira, nesse terreno, deixam marcas que podem ser lidas como rastros de cidadania. Não se trata de uma cidadania normativa, atrelada a discursos oficiais e prescrições formais, mas de uma cidadania insurgente, que emerge de práticas cotidianas, de vozes que resistem ao silenciamento e de gestos que confrontam desigualdades.

Neste capítulo, a escola é apresentada como espaço paradoxal: ao mesmo tempo em que reproduz in/exclusões, também se torna campo fértil para invenções democráticas. Entre invisibilidades e reconhecimentos, as juventudes transformam corredores, salas e pátios em espaço de contestação, fazendo da escola um lugar onde pulsa uma democracia frágil, parcial, mas capaz de instaurar novas formas de pertencimento e visibilidade. São nesses acontecimentos, muitas vezes discretos, mas carregados de potência, que se desvelam outros modos de viver a cidadania e de reconfigurar o espaço escolar como lugar político.

Escutar as juventudes é reconhecer que a escola não se limita a transmitir conteúdos, mas pode se reinventar como território vivo, plural e insurgente. É nesse espaço de tensões, silêncios e resistências que emergem rastros de cidadania e de democracia insurgentes, produzidos cotidianamente pelas juventudes em suas experiências, vozes e expressões.

Convido, assim, à leitura desta tese como quem convida a caminhar junto. Esta é uma escrita que não se fecha em conclusões, mas que se abre ao inacabado, às juventudes em suas multiplicidades, aos sonhos e críticas que reinventam a escola como lugar vivo, plural e democrático.



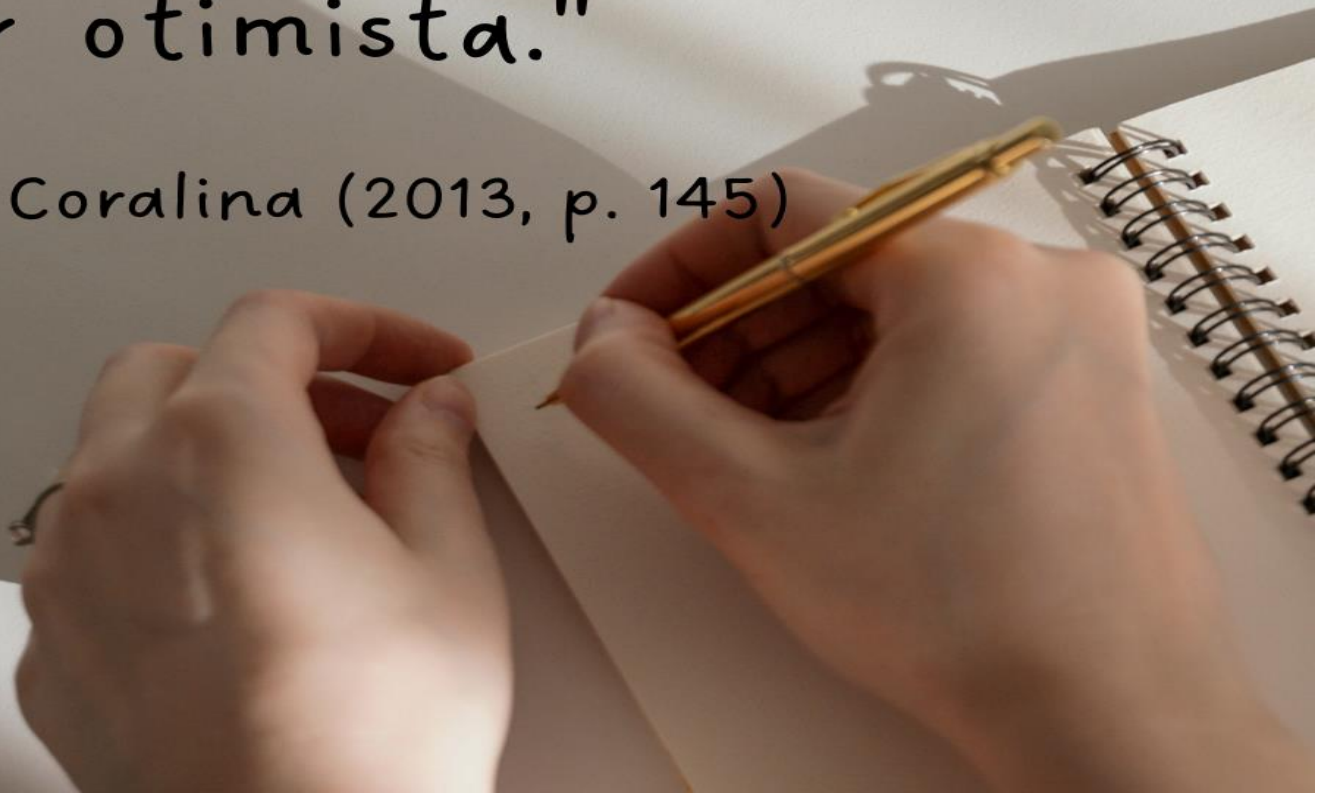
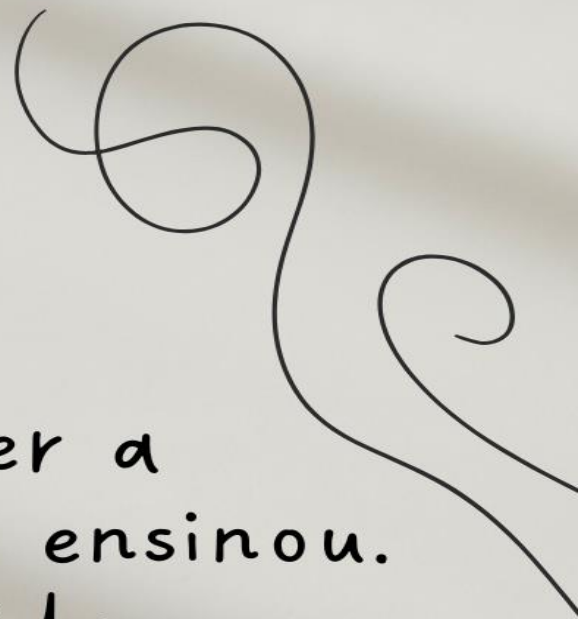




# Onde tudo começou

"Eu sou aquela mulher a  
quem o tempo muito ensinou.  
Ensinou a amar a vida.  
Não desistir da luta.  
Recomeçar na derrota.  
Renunciar a palavras e  
pensamentos negativos.  
Acreditar nos valores  
humanos.  
Ser otimista."

Cora Coralina (2013, p. 145)



## 2 ONDE TUDO COMEÇA: TRAJETÓRIA E SENTIDOS DA DOCÊNCIA

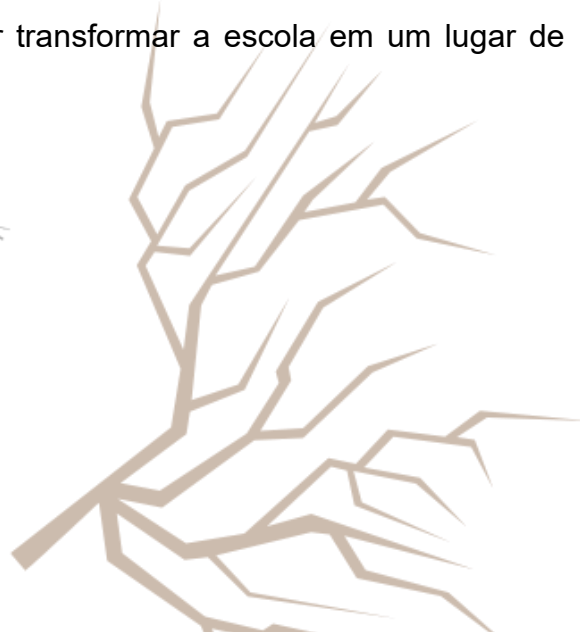
Caminhar, no sentido de dar passos, de estar em marcha, imediatamente nos faz pensar em viagens, que, por sua vez, evocam a imagem de um espírito criativo que explora novas formas de ver ou abre novos horizontes (Masschelein; Simons, 2014, p. 41).

Neste capítulo, convido o leitor a caminhar comigo pelas trilhas da minha trajetória acadêmica e profissional, inspiradas no espírito andarilho e viajante descrito por Masschelein e Simons (2014). Assim como os autores, acredito que o caminhar não se resume ao deslocamento físico, mas envolve um movimento interno que amplia horizontes, questiona pressupostos e transforma perspectivas. Nesse sentido, caminhar se configura como um ato de descoberta e autotransformação.

Para Masschelein e Simons (2014, p. 43), “[...] o que dá sentido ao caminhar é a possibilidade de olhar para além de qualquer perspectiva, uma visão ou um olhar que nos transforma (e, portanto, é uma experiência) enquanto estamos sujeitos ao que vemos”. Essa reflexão fundamenta a narrativa dos passos que me trouxeram até aqui, pois cada etapa da minha caminhada, com seus desafios e conquistas, moldou minha identidade como educadora e pesquisadora.

Ao compartilhar essas experiências, busco revelar os encontros, desencontros e aprendizados que definiram minha relação com a educação. Este capítulo é uma caminhada pelas memórias e vivências que me levaram a investigar as juventudes e suas experiências escolares, com o intuito de compreender os sentidos e as subjetividades que emergem no espaço educacional.

Convido você a percorrer esta trajetória comigo, explorando as inquietações e inspirações que alimentam minha busca por transformar a escola em um lugar de múltiplas possibilidades.



## 2.1 UMA CAMINHADA DE RESILIÊNCIA E APRENDIZADO

Eu sou aquela mulher a quem o tempo muito ensinou.  
Ensinou a amar a vida.  
Não desistir da luta.  
Recomeçar na derrota.  
Renunciar a palavras e pensamentos negativos.  
Acreditar nos valores humanos.  
Ser otimista. Cora Coralina (2013, p. 145).

A memória é o lugar onde guardamos lembranças, fragmentos e subjetividades do que passou e do que estamos vivendo, para reconhecer que, naquele espaço, os desejos e as exterioridades se limitam. Há encontros e desencontros, distribuídos em diferentes tempos, espaços e experiências.

Minha trajetória profissional tem raízes profundas em minha vivência escolar. Desde cedo, a educação revelou-se não apenas como um direito, mas como um instrumento de transformação pessoal e social. Filha de pais não alfabetizados, cresci em um ambiente humilde, permeado por valores como esforço e resiliência. Esse contexto formou a base do meu compromisso com a educação e despertou em mim o desejo de mudar realidades, começando pela minha própria.

Ainda na adolescência, ingressei em cursos profissionalizantes no ensino médio, como auxiliar de administração e magistério, ambos realizados no período noturno. Estudar à noite enquanto trabalhava durante o dia foi um desafio, mas também uma oportunidade. Esse período marcou o início de uma série de experiências que consolidaram a minha paixão pela docência.

Apesar das dificuldades, tornei-me líder de sala e busquei incentivar meus colegas a valorizarem a educação. Nós organizamos grupos de estudos e participamos ativamente de eventos estudantis, cujas experiências me ensinaram sobre o poder do coletivo e o papel transformador do espaço escolar. Nesse espaço, comecei a compreender o que Larrosa (2002, p. 24) define como a experiência do sujeito, marcada pela abertura e receptividade:

[...] em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.

Essas experiências me ensinaram que a escola é mais do que um local de aprendizado formal, sendo também um lugar de construção de subjetividades e pertencimentos. Ao longo da minha vida, fui moldada por experiências que ressignificam a minha visão sobre a docência e a escola. Cora Coralina (2013, p. 145) traduz esse percurso em seus versos:

Ensinou a amar a vida.  
Não desistir da luta.  
Recomeçar na derrota.  
Renunciar a palavras e pensamentos negativos.

Concluí o magistério no ano de 1994, porém iniciei minha prática docente ainda no estágio na educação infantil em uma escola privada, no ano de 1992. Pouco depois, ao concluir o ensino médio, fui promovida para atuar nos anos finais do ensino fundamental, tendo lecionado por seis anos. Esse período foi fundamental para consolidar minha identidade como educadora e me possibilitou vivenciar a escola como um espaço de transformação e resistência. Masschelein e Simons (2014, p. 41) descrevem o processo de caminhar como “[...] uma viagem que abre horizontes e questiona pressupostos”, e foi assim que vivenciei à docência em meus primeiros passos de descobertas.

Após concluir o Ensino Médio com cursos profissionalizantes, técnico em Administração, em 1991, e Magistério, no ano 1994, ingressei na graduação em Ciências Sociais, em 1996, cursando simultaneamente a licenciatura e o bacharelado, concluídos em 1999. Entre 2002 e 2004, ocupei o cargo de diretora técnica da Secretaria Municipal de Assistência Social de Cuiabá, coordenando projetos voltados a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, tais como: Agente Jovem, Siminina, Sentinela e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Essas vivências profissionais revelaram um universo de exclusões sociais e espaços invisíveis que clamam por atenção e políticas públicas efetivas.

Conforme Larrosa (2002, p. 24), é preciso “[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar [...] cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos”. No meu caso, esse exercício de pausa tornou-se indispensável para compreender as complexidades e os desafios enfrentados pelas juventudes no espaço escolar.

Com o tempo, fui me despertando para novos rumos. Diante da demora na realização de concursos na área de sociologia, optei por ingressar no curso de

Direito em 2001 e, posteriormente, me tornei advogada criminalista em 2005. Mesmo assim, o caminho da docência continuava a me atrair. Em 2006, fui aprovada no concurso público do estado de Mato Grosso, como professora de sociologia, retornando, assim, às salas de aula.

A escola, no entanto, continuava a me intrigar como um espaço de encontros e desencontros. Segundo Corazza (2005, p. 7), “[...] somos filhos e seguidores de uma longa tradição [...] ensinar-lhes conhecimentos; governar suas atitudes, hábitos, sentimentos; discipliná-las”. Ainda que inserida em uma estrutura conservadora, acredito que a escola pode ser um lugar de ressignificação, um espaço para acolher as subjetividades das juventudes e romper com os discursos estigmatizantes que frequentemente as rotulam.

Por meio da docência, venho aprendendo a lidar com as múltiplas identidades e singularidades das juventudes que chegam à escola. Cada novo grupo de estudantes traz consigo suas histórias, seus conflitos e suas esperanças, e é nesse confronto entre a escola e as juventudes que emerge a possibilidade de transformar práticas e narrativas educacionais.

Em 2016, ingressei na primeira turma do Mestrado em Sociologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com o projeto de pesquisa voltado à temática da religião e das religiosidades entre os estudantes do ensino médio. Minha motivação inicial para essa investigação surgiu das dificuldades enfrentadas ao abordar esse tema em sala de aula, dado seu caráter sensível e, muitas vezes, controverso no ambiente escolar.

No decorrer da pesquisa, entretanto, meu olhar se ampliou para além dos estudantes. As interações no campo, as leituras e as discussões acadêmicas me levaram a perceber a centralidade do papel dos professores de Sociologia na abordagem das questões religiosas dentro da escola. A experiência revelou a complexidade desse cenário e a necessidade de compreender como os docentes enfrentam os desafios de tratar a religião de forma crítica e reflexiva em suas práticas pedagógicas.

Essa mudança de foco me permitiu aprofundar a análise sobre a atuação dos professores de Sociologia, suas estratégias e dificuldades no ensino dessa temática, o que enriqueceu a pesquisa e contribuiu para um olhar mais amplo sobre a relação entre educação, sociologia e religiosidade no espaço escolar.

Foi a partir dessa trajetória que minha inquietação acadêmica e profissional se fortaleceu, abrindo caminhos para a continuidade da investigação no doutorado. Durante o mestrado, compreendi que a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas um lugar de disputas simbólicas e da construção de sentidos, especialmente para os jovens que nela vivem experiências fundamentais para a constituição de suas identidades.

Assim, ao ingressar no Doutorado em Educação, busquei aprofundar a compreensão sobre as juventudes do ensino médio e suas formas de se posicionar diante da escola e do mundo. O desejo de investigar como esses jovens constroem significados a partir de suas vivências escolares, emergiu da necessidade de dar voz às suas experiências, valorizando seus percursos, percepções e desafios no espaço educativo.

Nesse sentido, minha pesquisa de doutorado insere-se em um movimento de continuidade e ampliação do olhar sociológico, que iniciei no mestrado. Se antes minha atenção estava voltada para a relação entre Sociologia, ensino e religiosidade, agora ela se expande para compreender como as juventudes do ensino médio constroem seus próprios sentidos sobre a escola e a experiência escolar.

Acredito que essa trajetória acadêmica reflete meu compromisso com a pesquisa em educação e Sociologia, bem como minha preocupação com a escuta e valorização dos sujeitos que fazem parte da escola. O doutorado tem sido, portanto, uma caminhada na qual busco mapear as vozes, os sentidos e as experiências das juventudes no ensino médio, compreendendo a escola não apenas como um espaço de aprendizagem formal, mas de vivências, desafios e possibilidades.







O Caminho escolhido:

entre o Cerrado e o Pantanal





### 3 ENTRE CERRADO E PANTANAL: ONDE A TRAVESSIA VIRA CAMINHO

No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá, onde a criança diz:  
eu escuto a cor dos passarinhos. (Barros, 1994, p. 17).

Cartografar Mato Grosso é mais do que traçar contornos em um mapa: é deixar-se atravessar pelos movimentos que brotam entre o Cerrado que resiste, o Pantanal que transborda e a cidade de Cuiabá, que pulsa entre ambos. Neste território, a vida se reinventa em travessias, como quem encontra caminhos no próprio ato de caminhar. A paisagem não é mero cenário: é força viva que age, convoca e transforma. Entre a terra seca e as águas que inundam, emergem histórias, presenças e afetos que revelam a escola como parte desse mesmo fluxo — lugar de tensões e invenções, onde as juventudes, tal qual a maravilha evocada por Manoel de Barros (1994), reinventam sentidos a cada descomeço.

Esta cartografia não busca fixar um território, mas acompanhar seus movimentos, suas forças e expressividades. É com essa disposição que convido o leitor a adentrar este espaço múltiplo — entre biomas, tempos e vozes —, onde as juventudes inscrevem rastros e potências, e onde a travessia, longe de ser destino, torna-se caminho.

O Estado de Mato Grosso, situado na Região Centro-Oeste do Brasil, destaca-se por sua vastidão territorial e pela rica diversidade ambiental e cultural. Com cerca de 903 mil km<sup>2</sup>, abriga três grandes biomas — Cerrado, Pantanal e Amazônia — que influenciam diretamente o modo de vida de seus habitantes. Cuiabá, sua capital, emerge como núcleo político, econômico e cultural em meio à imensidão rural. Nesse contexto, as juventudes mato-grossenses configuram-se como sujeitos históricos que, conforme o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT, 2022, p. 15), “[...] vivem e convivem em universos econômicos, sociais e culturais distintos”, impossibilitando qualquer leitura homogênea de suas realidades.

Mato Grosso é terra de fronteiras físicas e simbólicas, onde passado e presente se entrelaçam em histórias de resistência e transformação. Como celebra Manoel de Barros (2016, p. 48), “Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo”. Essa metáfora da amplidão revela não apenas a geografia do espaço, mas o potencial simbólico e criativo das juventudes que nele habitam.

Segundo o Censo 2024 do IBGE, o estado abriga 3.836.399 habitantes, com distribuição desigual entre áreas urbanas e rurais. Sua economia, fortemente vinculada ao agronegócio — soja, milho, algodão e pecuária —, contrasta com desafios sociais expressivos, sobretudo nas periferias urbanas e nas comunidades indígenas, quilombolas e rurais. O DRC-MT (2022) destaca que os sujeitos do Ensino Médio são múltiplos e atravessados por condições sociais desiguais, exigindo que o currículo escolar reconheça e valorize essa diversidade.

A força das águas que alagam o Pantanal e a resistência do Cerrado tornam-se metáforas para compreender as juventudes mato-grossenses: sujeitos que, como os biomas, resistem às pressões externas, afirmam suas vozes e constroem sentidos próprios para suas existências. Como afirma Peralva (1997, p. 20), a juventude é “[...] uma condição social e uma representação”, ou seja, uma construção histórica e cultural constantemente ressignificada nas práticas e discursos sociais. Essa perspectiva evidencia que as juventudes são atravessadas por disputas simbólicas e estruturais — de classe, gênero, raça e território —, nas quais se configuram modos singulares de existir, resistir e criar.

Entre caminhos poeirentos e veredas desenhadas pelo tempo, revela-se a pluralidade das culturas mato-grossenses, tecida por povos indígenas, comunidades quilombolas, migrantes e moradores urbanos. Essa tapeçaria viva expressa trocas, tensionamentos e reinvenções constantes. Esses sujeitos não apenas habitam o território, mas o recriam simbolicamente em suas práticas cotidianas, afetivas, estéticas e políticas. As juventudes, nesse contexto, constroem modos de ser que dialogam com as paisagens que as cercam e com legados ancestrais, num movimento contínuo de pertencimento e reinvenção.

O DRC-MT (2022, p. 16) reafirma que “as juventudes mato-grossenses são caracterizadas por uma rica diversidade de etnias, identidades, gêneros e representações sociais”, exigindo práticas pedagógicas sensíveis a essa multiplicidade. Nessa direção, a esperança brota como flor entre pedras, alimentando o sonho de uma educação que seja também travessia de sentido e emancipação.

No chão mato-grossense, essa diversidade pulsa nas margens, nos interstícios e nas experiências de jovens que cruzam estradas de terra, rios e periferias para chegar à escola. Pensar práticas educativas nesse contexto implica acolher a pluralidade de percursos, reconhecer conflitos e escutar invenções. Mais

do que adaptar o currículo às paisagens locais, é preciso permitir que o espaço fale por meio dos corpos e das narrativas que o habitam, ativando a potência da escola como lugar de encontro, criação e pertencimento.

De dimensões continentais, o Estado abriga três grandes biomas — Cerrado, Pantanal e Amazônia — que configuram uma pluralidade ambiental e cultural ímpar. Contudo, é Cuiabá que condensa as contradições e potências desse território. Situada no coração da América do Sul, a capital é ponto de confluência entre rios, trilhas e vozes. Como lembram Brito (2024) e Pereira (2017), Cuiabá é mais que referência geográfica: é um espaço simbólico de pertença, disputa e invenção, onde tradições e modos de vida se reterritorializam continuamente.

Pereira (2017) observa que a obra de Silva Freire mapeia “uma dinâmica desterritorializadora e reterritorializadora da cidade”, revelando os limites movediços entre grupos que a ocupam e aqueles que nela são invisibilizados. Tal leitura permite compreender Cuiabá como cidade em constante negociação de sentidos — entre o rural e o urbano, o tradicional e o moderno, o local e o global —, movimento que também atravessa as escolas e as juventudes que as habitam. A capital se reescreve cotidianamente em seus quintais, becos, rios e salas de aula, como território de encontros e resistências, onde os jovens inventam novas linguagens e formas de existir.

No imaginário cultural cuiabano, tradições como o *cururu* e a *viola-de-cocho* — estudadas por Brito (2024) — expressam um modo poético de narrar a cidade, entre fé, humor e resistência. O *cururu*, afirma a autora, mantém um vocabulário próprio e um repertório simbólico que resiste à homogeneização cultural, constituindo-se como patrimônio linguístico e afetivo da região. Pensar as juventudes de Cuiabá é, portanto, também escutar essas vozes que ecoam nas margens dos rios, nas periferias e nas escolas públicas, onde o saber popular se entrelaça à experiência escolar.

Cuiabá é também o espelho das desigualdades que atravessam o estado. Entre o brilho do agronegócio e as carências da rede pública, entre o centro histórico e as bordas periféricas, as juventudes vivem o paradoxo de uma cidade que as convoca à autonomia, mas lhes nega condições para exercê-la plenamente. A escola, nesse contexto, torna-se espaço de resistência e reinvenção — travessia entre sonhos e limites. Assim como o rio Cuiabá segue seu curso mesmo quando as

margens se estreitam, os jovens traçam percursos próprios, produzindo sentidos nas brechas do instituído.

Habitar Cuiabá é existir entre fronteiras: entre o calor que sufoca e o frescor das mangueiras, entre o ruído dos carros e o eco das rezas, entre o global das telas e o local das feiras e dos sotaques. Como evoca Freire(1991), a cidade é feita de “mangas e cajus”, metáforas do pertencimento e da disputa por voz — de quem, afinal, tem o direito de dizer: *esta terra é minha*.

Compreender as juventudes cuiabanas, portanto, requer um olhar cartográfico que acolha suas multiplicidades e fluxos. São sujeitos que se movem entre biomas e bairros, atravessam ruas, pontes e redes digitais, compondo novos mapas de si e do mundo. Suas experiências, ainda que situadas localmente, dialogam com dinâmicas amplas de exclusão e pertencimento, de resistências e invenções cotidianas. Entre o calor intenso e a paisagem híbrida do Cerrado e do Pantanal, essas juventudes constroem sentidos sobre escola, futuro e cidade, revelando modos próprios de aprender e de existir. Em suas narrativas, pulsam as margens — as praças, os coletivos culturais, as escolas públicas — onde o ato de viver é também gesto político de afirmação e criação de espaços de voz.

Cartografar essas trajetórias é acompanhar processos de subjetivação que se tecem em meio a contradições: o avanço das políticas neoliberais, as desigualdades urbanas e, ao mesmo tempo, as brechas de potência — encontros, criações e expressões artísticas — que reinventam o cotidiano escolar e mantêm viva a força do devir das juventudes.

### 3.1 O LUGAR DAS JUVENTUDES: A ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ AVELINO RIBEIRO

E se me perguntam de onde eu vim,  
Eu digo que venho de um lugar onde se aprende a ser forte  
(Canção Infantil, de César MC)<sup>2</sup>.

A epígrafe que inaugura esta seção traduz, com densidade poética, o que muitos jovens experienciam em sua trajetória escolar: a necessidade de se fortalecer

---

<sup>2</sup> Esta epígrafe foi inspirada em uma conversa com Beija-flor, participante da pesquisa, que, ao refletir sobre o momento vivido pela escola, expressou a condição das juventudes atravessadas pela incerteza. Sua fala, entrecortada de afetos e silêncios, ressoava como uma canção que traduz tanto as fragilidades quanto a força que se aprende no cotidiano escolar – e também no que se vive lá fora, nas ruas, nos territórios e nas realidades que ultrapassam os muros da escola.

em um ambiente nem sempre acolhedor. Essa força, longe de ser inata, é forjada nas vivências diárias dentro da escola, espaço que opera simultaneamente como lugar de aprendizagem, socialização e enfrentamento. Aprender a ser forte neste contexto é também aprender a resistir ao silenciamento, à exclusão e às imposições normativas que permeiam o cotidiano escolar.

A Escola Estadual André Avelino Ribeiro, situada na região norte da cidade de Cuiabá, no estado do Mato Grosso, mais precisamente na Avenida Deputado Osvaldo Cândido Pereira, nº 365, no bairro Morada da Serra – CPA I, constitui-se como uma instituição de longa trajetória, com mais de quatro décadas de atuação. Seu papel transcende a função formal de instrução: trata-se de um espaço simbólico de formação de subjetividades, onde as juventudes inscrevem suas histórias e suas lutas por reconhecimento.

A instituição conta com uma infraestrutura significativa, que visa a atender as demandas pedagógicas e de bem-estar dos estudantes. As salas de aula são climatizadas, o que representa um cuidado importante em uma cidade de clima predominantemente quente, favorecendo o conforto e a concentração. A escola dispõe de uma biblioteca com acervo diversificado, um laboratório de informática com acesso à internet e um laboratório de ciências, que permite a realização de experimentos práticos – instrumentos esses que ampliam as possibilidades de aprender e tornam o conhecimento mais acessível e significativo.

Além disso, a escola conta com uma quadra esportiva coberta e pátios, tanto cobertos quanto descobertos, que funcionam como ambientes de interação, lazer e exercício físico. Tais espaços são fundamentais para a promoção da socialização e do bem-estar dos estudantes, especialmente em suas múltiplas formas de expressão. O auditório, por sua vez, configura-se como um local de encontro e visibilidade, onde acontecem eventos culturais, palestras, apresentações e outras atividades coletivas que mobilizam a comunidade escolar.

Assim, mais do que um conjunto de estruturas físicas, a Escola Estadual André Avelino Ribeiro configura-se como um espaço vivo, onde o conhecimento se constrói nas interações, nos conflitos e nas experiências compartilhadas entre os sujeitos que o habitam. Como o ipê-rosa enraizado em frente à escola, que floresce mesmo em meio à secura – o qual pode ser visualizado na Figura 1 que mostra a fachada da escola –, as histórias das juventudes se entrelaçam ao tempo e ao lugar,

ressignificando a escola como um jardim simbólico onde a diversidade tenta florescer, ainda que nem sempre encontre as condições ideais para isso.

É nesse solo, por vezes fértil, por vezes árido, que se tece a presença das juventudes. A escola apresenta-se como um microcosmo das tensões sociais mais amplas, revelando a complexidade dos processos de subjetivação vividos pelos jovens. Lugar de disputa simbólica, a escola torna-se campo onde se aprende a ser forte não apenas academicamente, mas existencialmente. E é nesse espaço de atravessamentos, pertencimentos e resistências que esta pesquisa se inscreve, buscando compreender os sentidos atribuídos pelas juventudes à sua experiência escolar e às estratégias que desenvolvem para habitar, transformar e resistir dentro desse espaço.

Figura 1 - Fachada da Escola Estadual André Avelino Ribeiro em Cuiabá – MT



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Desde sua fundação, em 1980, sob o signo da luta pela educação, em um bairro em formação, a escola firmou-se como um ponto de referência e pertencimento. Nesse local, as festas juninas animaram as noites de junho, a banda antiga de fanfarra até hoje ocupa ruas e praças, os jogos olímpicos mobilizam juventudes e os projetos encantam, tornando-se vozes ativas na comunidade, fazendo-se ouvir.

Contudo, não é apenas a memória que sustenta esse lugar, é o cotidiano que pulsa e o reinventa constantemente. Há 15 anos, tenho acompanhado as juventudes que atravessam o portão da escola, trazendo consigo suas singularidades e experiências de vida marcadas por desigualdades sociais. São jovens oriundos de contextos periféricos, pertencentes a famílias de baixa renda, muitos dos quais enfrentam precocemente o trabalho, carregam responsabilidades familiares e transitam entre a esperança e a incerteza. Seus sonhos, ainda em rascunho, revelam a potência de sujeitos que resistem e criam, mesmo em meio às adversidades. É nesse fluxo intenso de vidas em movimento que a escola se configura como espaço de escuta, disputa e (re)construção de sentidos.

Ao longo dos anos, a Escola Estadual André Avelino Ribeiro passou por transformações significativas, refletindo tanto as dinâmicas da sociedade quanto os avanços e retrocessos das políticas públicas educacionais. Se, em seus primórdios, a comunidade escolar era composta majoritariamente por estudantes residentes no entorno imediato, em 2024, a instituição abriga 1.201 estudantes, consolidando-se como um verdadeiro microcosmo da sociedade contemporânea. Tal ampliação demográfica e sociocultural revela não apenas o crescimento quantitativo da escola, mas também a complexificação dos desafios pedagógicos e das demandas sociais que nela se fazem presentes.

Entre seus corredores e salas de aula, convivem juventudes oriundas de múltiplas realidades: estudantes pertencentes a famílias de baixa renda, atravessadas por contextos de vulnerabilidade social; juventudes que conciliam a caminhada escolar com atividades laborais; aquelas que enfrentam instabilidades econômicas, emocionais e afetivas; e outras que encontram na escola um espaço simbólico de acolhimento, pertencimento e construção identitária. Essa diversidade, longe de representar um obstáculo, reafirma o papel da escola como um espaço privilegiado de produção de sentidos e de articulação entre trajetórias singulares, saberes diversos e culturas das juventudes em constante reinvenção.

A análise dos dados demográficos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) (Mato Grosso, 2024) revela essa pluralidade com maior precisão. Em relação à autodeclaração de cor/raça, 54,2% dos estudantes identificam-se como pardos; 25,8% como brancos; 17,9% como negros; e 2,6% como pertencentes a outras categorias. Tal composição reflete a heterogeneidade étnico-racial da população brasileira e reforça a urgência de promover ações pedagógicas que problematizam o

racismo estrutural, valorizem a história e a cultura afro-brasileira e assegurem o direito à diferença no cotidiano escolar.

Entre os muros da escola, pulsa a vida em sua mais intensa pluralidade. Cada estudante carrega em si uma trajetória, um lugar simbólico, uma forma de estar no mundo. Assim como os ipês que florescem a cada estação diante da entrada principal, a presença dos jovens renova o ambiente escolar ano após ano, reafirmando a escola como um espaço em constante reconstrução. Cada chegada é uma nova possibilidade de transformação; cada voz, um novo elemento na sinfonia coletiva que dá vida ao cotidiano escolar.

A escola, nesse sentido, não é apenas cenário, mas sujeito ativo de uma trama em que juventudes e docência se entrelaçam. Ela se refaz cotidianamente não apenas por meio de reformas estruturais ou atualizações curriculares, mas através da escuta, da partilha e da construção de vínculos. É no encontro entre professores e estudantes, entre histórias e saberes, que a escola se reinventa como espaço de invenção do comum. Cada rosto, cada silêncio e cada palavra compõem uma narrativa coletiva que resiste, persiste e afirma a potência das juventudes como protagonistas de seu tempo.







*Por que esse  
caminho?*



#### 4 O CHAMADO DAS JUVENTUDES: POR QUE ESCOLHI ESTE CAMINHO?

Expressamos nossas ideias com pincéis e telas, somos jovens e temos a criatividade em nosso sangue. Manu (Participante, 2024)<sup>3</sup>.

O chamado das juventudes chegou até mim, como cor e gestos, nas vozes e criações que perpassam o cotidiano escolar. A epígrafe de Manu anuncia essa potência inventiva, que não se limita ao futuro prometido, mas se afirmar no presente vivido. Desde o início da minha caminhada como pesquisadora, uma questão me inquietou: quem são as juventudes que habitam o espaço escolar hoje? Essa indagação não emergiu do acaso; nasceu de uma observação atenta e de um incômodo diante das formas cristalizadas com que, muitas vezes, falamos sobre os jovens.

No meu projeto inicial, nomeado de “Linha de força que problematiza e atravessa as juventudes”, já sinalizava essa inquietação. Percebia que os estudos existentes, em sua maioria, privilegiam narrativas sobre experiências, culturas e desafios das juventudes, mas com foco predominante na formação curricular e na preparação para o futuro. O presente, contudo, aparecia relegado a um plano secundário. Ao eleger a cartografia como método e as juventudes como campo de escuta e reflexão, busquei justamente deslocar esse olhar: não pensar as juventudes apenas como vir a ser, mas como sujeitos de experiências, invenções e presenças que transformam a escola aqui e agora.

Observei também que, apesar de um campo exploratório em temas como identidade, gênero, tecnologia e movimentos sociais, as vozes e as escritas das juventudes investigadas apareciam timidamente, com pouca relevância. Isso me fez questionar: como podemos entender a experiência escolar dessas juventudes se suas próprias narrativas são tão pouco valorizadas? Para mim, era e continua sendo imprescindível conhecer a condição sociocultural desses estudantes, seus processos formativos e suas percepções sobre si, a escola e os espaços que vivenciam.

---

<sup>3</sup> Manu é estudante do segundo ano do Ensino Médio. Seu pensamento foi escrito em um pedaço de papel reciclado e exposto no mural do corredor da escola durante a Semana Verde, atividade organizada pela professora de Biologia. Foi nesse espaço de partilha que avistei sua escrita, simples e potente, que anunciava a criatividade juvenil como força presente no cotidiano escolar.

Minha escolha por este tema não é aleatória; ela é fruto de um desejo genuíno de desmistificar a ideia de uma "juventude" singular e homogênea. Como Pais (2008, p. 8) sabiamente nos lembra: "[...] nenhum jovem é integralmente igual a outro jovem. O conceito de jovem é formado por uma abstração arbitrária de diferenças individuais". Consideramos, ao falar em "juventude" no singular, de ignorar as inúmeras distinções que existem entre os jovens, obscurecendo suas identidades individuais e reforçando a equivocada ideia de uma experiência das juventudes única e universal. Dayrell e Carrano (2014, p. 112) complementam essa visão ao afirmar que "[...] na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem". É por isso que, ao longo de toda a minha pesquisa, faço questão de me referir às "juventudes" no plural, para enfatizar a riqueza e a complexidade de suas vivências.

Apesar do Estatuto da Juventude - Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 (Brasil, 2013) definir jovens como pessoas entre 15 e 29 anos, a minha visão sobre a juventude vai além da faixa etária. Entendo que as juventudes são uma construção social e histórica, em constante transformação, moldadas por fatores econômicos, culturais e políticos. Como Groppo (2017, p. 13) aponta, as juventudes devem ser consideradas "[...] pelo fato de fazer parte da estrutura social, de formar um grupo, uma coletividade de sujeitos [...]. Sendo uma categoria social por fazer parte do imaginário social, como um símbolo". Essa compreensão me impulsiona a ir além da superfície, buscando entender como as juventudes agem, ocupam espaços e convivem com diferentes grupos sociais.

É nesse ponto que a cartografia se apresenta como uma abordagem metodológica potente para a minha investigação. Ela me permite mapear e compreender as subjetividades e in/visibilidades das juventudes no cotidiano escolar. Longe de enxergá-los como passivos, reconheço os jovens como agentes ativos na atribuição de significados às suas experiências e relações. As subjetividades são cruciais para entender as redes de interações, as formas como se conectam, as identificações que constroem e os espaços que transformam. Dayrell e Carrano (2014, p. 119) reforçam essa ideia, afirmando que "[...] os jovens tendem a transformar espaços físicos em espaços sociais gerando estruturas específicas de significado".

Não me conformo com o discurso, muitas vezes, disseminado, de que "os jovens não querem nada". Essa ideia, que se sustenta em resultados de avaliações de larga escala, negligência o fato de que, para muitas juventudes, essas avaliações simplesmente não ressoam com suas realidades e anseios. Para mim, falar de juventudes exige antes de tudo compreender o que é "ser jovem" na contemporaneidade. Paraíso (2021, p. 28) provoca-nos a reconhecer que "[...] este nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. [...] Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender". A escola, nesse cenário de transformação, muitas vezes, relega à invisibilidade e ao silêncio as culturas, identidades, singularidades e subjetividades que desafiam o *status quo*. E é justamente contra esses mecanismos de silenciamento que eu me posiciono.

Tudo o que li, refleti e questionei me impulsionou na construção do problema que norteia minha tese. Diante de tantos discursos de ataque e invisibilidade, a minha pesquisa se propõe a dar voz e visibilidade a quem, muitas vezes, é silenciado.

Assim, o problema de pesquisa que buscou entender é: *Como as juventudes do Ensino Médio têm se posicionado e produzido sentidos a partir de suas experiências no espaço escolar de Cuiabá, no Mato Grosso?*

Com essa questão, busco ir além da superfície e compreender o que move essas juventudes: seus estilos, suas opiniões, como se apropriam e incorporam valores – tanto materiais quanto intangíveis – em um contexto específico de tempo e espaço. Os processos de subjetivação se tornam o cerne da minha pesquisa, a partir de suas narrativas, dos encontros e desencontros com os sentidos que atribuem a si e ao outro.

Trazer à tona a invisibilidade da pluralidade das juventudes, não é apenas um objetivo acadêmico; é um compromisso social. Abro um leque de possibilidades para compreender quem são os sujeitos para os quais a escola existe, e, mais importante, quem são as juventudes invisíveis que passam sem ser notadas, aquelas que o espaço escolar não consegue ver e que, muitas vezes, tiveram suas vozes silenciadas. É essa realidade que me mobiliza, unindo pesquisadora e participantes nesta investigação, na esperança de que, ao final, suas vozes ressoam e suas experiências sejam reconhecidas.

#### 4.1 RASTROS DAS JUVENTUDES NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Borboletas sobrevoam em nossas mentes, e nos sentimos vivos quando desenhamos. Os quadros em brancos são como um mundo onde podemos imaginar e fazer o que quiser, onde podemos expressar sem medo do julgamento. (Manu - Participante, 2024).

As palavras de Manu ressoam como metáfora da experiência: pensamentos que se movem em leveza, inquietos e criativos, em busca de pouso para se transformar em expressão. Ao desenhar, imaginar ou escrever, as juventudes experimentam a liberdade de inventar mundos possíveis sem medo do julgamento. Essa imagem, além de poética, também é epistemológica: convoca uma pesquisa capaz de acompanhar os movimentos, as pausas e as metamorfoses desses sujeitos, sem os reduzir a categorias fixas.

Foi a partir dessa inspiração que senti a urgência de cartografar os rastros das juventudes nas produções acadêmicas. Essa travessia não se restringiu a uma revisão bibliográfica; revelou-se como percurso por um campo marcado por disputas teóricas, epistemológicas e políticas em torno do que significa ser jovem e de como esse ser tem sido reconhecido – ou silenciado – na construção do conhecimento escolar.

Pesquisar juventudes, compreendi, não é apenas uma escolha acadêmica, mas também um gesto ético e afetivo. É responder a um chamado que insiste em nos lembrar do que importa: quais vozes precisam ser acolhidas, quais experiências devem ser reconhecidas e quais saberes podem ganhar legitimidade no espaço escolar.

Nos rastros de outros estudos, percebi esforços consistentes para compreender os modos de ser, agir, aprender e resistir das juventudes. Contudo, a ausência de suas próprias vozes permanece como marca inquietante. Muitos trabalhos falam sobre elas, descrevem-nas, categorizam-nas; poucos, porém, abrem-se a seus silêncios, deslocamentos e invenções. Essa constatação reafirmou a urgência de abrir janelas de pesquisa que permitam às juventudes expressarem-se em liberdade, deixando marcas que não se apaguem na história da escola.

Para elaborar este mapa, busquei produções nas bases da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre 2012 e 2022. O objetivo foi identificar tendências, enfoques temáticos e lacunas. O que percebi é que, mesmo quando as

juventudes aparecem como foco principal, suas vozes raramente ganham a densidade que merecem. Frequentemente, são tratadas como objetos de análise e não como sujeitos de pensamento e produção de sentido. Essa realidade reforçou a necessidade de uma escuta mais comprometida com os significados que elas mesmas atribuem às suas vivências escolares.

## 4.2 UM MAPA ABERTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 22).

Inspirada pela metáfora do mapa de Deleuze e Guattari (1995), iniciei este mapa com o desejo de compreender como as juventudes têm sido narradas, silenciadas e in/visibilizadas nas produções acadêmicas que abordam o contexto escolar. Não se trata apenas de reunir dados, mas de cartografar sentidos, rastrear ausências e tensionar os discursos que, mesmo quando bem-intencionados, muitas vezes, fixam as juventudes em categorias genéricas e homogêneas.

Ao mapear dissertações e teses disponíveis em plataformas como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES, o Repositório Institucional da UFMT e o Google Acadêmico, percebi que, embora haja crescente interesse pelo tema, há uma tendência em abordar as juventudes a partir de posições exteriores a elas, seja como fase biológica, seja como grupo em risco. Essa constatação me levou a questionar: onde estão as juventudes que falam de si? Onde habitam, nas pesquisas, seus modos de existir?

Minha inquietação cresceu ao notar que a maioria das produções analisa as juventudes com base em suas faltas, e não em suas potências. Fala-se dos que evadem, dos que não aprendem, dos que não se encaixam. Fala-se de políticas públicas, índices educacionais, projetos de vida. Mas, raramente, escutam-se as narrativas que essas juventudes constroem a partir de suas experiências cotidianas. A romantização da juventude como tempo idealizado de beleza, vigor e liberdade contrasta, de forma gritante, com as marcas de exclusão, de desigualdade e de resistência que os estudantes do Ensino Médio vivenciam nas escolas públicas. Ao invés de uma juventude mítica, encontrei juventudes múltiplas, tensionadas por disputas simbólicas, culturais, étnico-raciais e de gênero – juventudes que insistem em existir nos interstícios do currículo, da sala de aula, dos corredores escolares.

Esse mapa também revelou que, embora existam estudos robustos sobre juventudes em contextos diversos – urbanos, rurais, periféricos, quilombolas, indígenas, migrantes –, a presença de investigações voltadas especificamente às juventudes do Ensino Médio em Mato Grosso ainda é incipiente. Essa ausência me atravessou como urgência. Se a escola é lugar de encontros, disputas e subjetivações, então é preciso escutar o que dizem essas juventudes mato-grossenses sobre sua presença nesse espaço. É preciso compreender como atribuem sentido ao que vivem, como se posicionam, o que questionam, e de que modo constroem (ou desconstroem) os lugares que lhes são oferecidos ou negados. Ao seguir essas pistas, entendi que minha pesquisa poderia contribuir não apenas para o campo acadêmico, mas também para a prática docente, ao devolver à escola os sentidos que dela emergem pelas vozes de quem nela vive.

Movida por essa constatação, reafirma a escolha por uma abordagem cartográfica: uma pesquisa que não parte de conceitos prontos, mas que se deixa afetar pelos trajetos que se abrem no encontro com o outro. Assim como o mapa deleuziano, a pesquisa que aqui se constitui é reversível, rizomática, aberta à modificação constante – e não poderia ser diferente quando se trata de juventudes, que vivem em travessia contínua. Meu compromisso é com a construção de um conhecimento que se faz com, e não sobre. Isso exige, de mim, abertura para o imprevisto, disposição para a escuta e coragem para sustentar as tensões que emergem quando olhamos para a escola não como instituição fechada, mas como campo de forças em disputa.

Por isso, esta tese não busca uma definição estática da/s juventude/s, mas caminha com as juventudes em seus processos de subjetivação. Mais do que falar sobre elas, proponho um deslocamento metodológico e ético: escutar seus rastros, seguir suas linhas de fuga, reconhecer sua capacidade de produção de sentido. O mapa das pesquisas anteriores não apenas orientou minha trajetória, mas também reafirmou a urgência de criar espaços em que essas juventudes possam se dizer a partir de si mesmas. Ao interpelar o que está dado, abro-me à criação de um campo de escuta sensível, onde a invisibilidade não seja destino, mas ponto de partida para novas formas de existência e reconhecimento.

Como uma cartógrafa não esquece seus instrumentos de trabalho, em posse de minha caderneta de campo, exploro as bases de dados, cujos espaços abrigam um amplo acervo de dissertações e teses. Nesse primeiro caminho, utilizei o filtro



para alcançar apenas os programas de pós-graduação em Educação como critério de escolha. Ao acessar a BDTD, encontrei 370 pesquisas e, com os filtros utilizados, localizei 13 trabalhos, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Dissertações e teses selecionadas na Biblioteca Digital

| DESCRIPTOR                                    | TOTAL      | FILTRO    | DISSERTAÇÃO | TESE     |
|---|------------|-----------|-------------|----------|
| juventud* AND subjetividade AND ensino médio  | 291        | 33        | 2           | 1        |
| identidad* AND juventud* AND ensino médio     | 68         | 9         | 4           | 3        |
| cartografia da juventude AND ensino médio     | 9          | 3         | 1           | 0        |
| juventud* AND ensino médio AND invisibilidade | 2          | 2         | 1           | 1        |
| <b>TOTAL</b>                                  | <b>370</b> | <b>47</b> | <b>8</b>    | <b>5</b> |

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Na busca pela CAPES, encontrei 1.450 trabalhos. Ao utilizar os filtros por área de conhecimento, concentração e programas direcionados à Educação, reduzi a amostra para 338 trabalhos, dos quais apenas 10 abordavam “subjetividade” e “identidade”. Contudo, nenhum deles utilizou a cartografia como metodologia de pesquisa, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Dissertações e teses selecionadas na CAPES

| DESCRIPTOR                                      | TOTAL        | FILTRO     | DISSERTAÇÃO | TESE     |
|---|--------------|------------|-------------|----------|
| cartografia da juventude AND “ensino médio”     | 530          | 87         | 2           | 2        |
| identidad* AND juventud* AND “ensino médio”     | 468          | 35         | 2           | 2        |
| juventud* AND subjetividade AND “ensino médio”  | 450          | 18         | 0           | 2        |
| juventud* AND “ensino médio” AND invisibilidade | 2            | 2          | 0           | 0        |
| <b>TOTAL</b>                                    | <b>1.450</b> | <b>142</b> | <b>4</b>    | <b>6</b> |

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A juventude modela-se a partir de uma construção social de seu tempo histórico (Pais, 1990). Por isso, existe essa necessidade de referência à contemporaneidade, a fim de compreender as demandas das juventudes dos tempos atuais. E quais são as demandas, os estímulos e a forma de ser e de querer ser que as juventudes almejam? Segundo Pais (1990, p. 164), “[...] dos contextos vivenciais ou quotidianos dos indivíduos fazem parte crenças e representações

sociais que os jovens encontram sem que diretamente tenham tomado parte na sua elaboração”.

Assim, as investigações procuram compreender as juventudes contemporâneas, em seu tempo e em seu espaço, para subsidiar os processos de aprendizagem. Mesmo com um campo vasto de pesquisas, percebo a necessidade de explorar um pouco mais esse lugar, trazendo a subjetividade e a invisibilidade das juventudes que ocupam o espaço escolar. Conforme o autor, ainda há caminhos a serem percorridos e desvendados, assim como mapas antigos que não servem mais para guiar, pois precisam ser atualizados ou até mesmo refeitos (Pais, 1990).

Utilizo como ponto de partida para a identidade oito dissertações e sete teses, apresentadas no Quadro 1. A partir delas, somos inspirados a ver o mundo de forma diferente, por meio de uma percepção ótica do dualismo que envolve sujeito-objeto e, ao mesmo tempo, distanciamo-nos da visão de representação. Descrever as juventudes é muito mais que delimitar a faixa etária, pois exige que mergulhemos no universo das subjetividades, pluralidades, invisibilidades e experiências vividas.

Quadro 1 - Dissertações selecionadas

| <b>TÍTULO</b>  | <b>AUTORIA</b>                      | <b>ORIENTADOR</b>   | <b>Programa de Pós-Graduação (PPG)</b>                         | <b>ANO</b> | <b>BANCO</b> |
|--|-------------------------------------|---|--|------------|--------------|
| “Do lado de lá dos portões” - cartas e encontros: sofrimentos e hostilidade de jovens contemporâneos | Maria Beatriz Cunha Bertoja         | Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto                                     | Universidade La Salle (UNILASALLE)                             | 2012       | BDTD         |
| Que escola é essa? Narrativas sobre a escola pelos jovens alunos do Ensino Médio                     | Carla Gillyane Santos Nascimento    | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Rosimeire Reis da Silva       | Universidade Federal de Alagoas (UFAL)                         | 2014       | BDTD         |
| Jovens alunos no Ensino Médio e suas relações com a sala de aula                                     | Sérgio Augusto Gouveia Júnior       | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Márcia Regina Canhoto de Lima | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) | 2015       | CAPES        |
| Tempos de diálogo: o olhar dos jovens sobre suas experiências no Ensino Médio integrado do IFRS      | Camila Siqueira Rodrigues Pellizzer | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Nilda Stecanela               | Universidade de Caxias do Sul (UCS)                            | 2016       | CAPES        |
| Juventudes em trânsito: experiências e modos de ver e ser no cotidiano escolar                       | Vanessa de Andrade Lira dos Santos  | Prof. Dr. Mario Sérgio Ignácio Brum                               | Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)                | 2017       | CAPES        |
| Juventude contemporânea e novas  | Roberta Aparecida                   | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Viviane Kauss                 | Universidade do Vale do Rio dos                                | 2018       | BDTD         |

| <b>TÍTULO</b>  | <b>AUTORIA</b> | <b>ORIENTADOR</b> | <b>Programa de Pós-Graduação (PPG)</b> | <b>ANO</b> | <b>BANCO</b> |
|--|----------------|-------------------|--|------------|--------------|
| relações espaço/temporais: concepções dos estudantes do Ensino Médio sobre conhecimento e aprendizagem | Uceda          |                   | Sinos (UNISINOS)                       |            |              |

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Quadro 1 - Dissertações selecionadas (continuação)

| <b>TÍTULO</b>  | <b>AUTORIA</b>                 | <b>ORIENTADOR</b>                             | <b>PPG</b>                                       | <b>ANO</b> | <b>BANCO</b> |
|--|--------------------------------|---|--|------------|--------------|
| Olhares juvenis para as escolas: gaiolas ou asas? Um estudo em Uberaba MG  | Mônica Izilda da Silva         | Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli    | Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) | 2019c      | BDTD         |
| Juventude e Ensino Médio: a (re)significação do espaço escolar   | Bruno Henrique da Silva        | Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano             | Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)         | 2021       | BDTD         |
| Cultura escolar e processos formativos da juventude no Ensino Médio  | Carla Maraisa Sousa Costa      | Prof. <sup>a</sup> Dra. Lúcia Helena de Brito | Universidade Estadual do Ceará (UECE)            | 2024       | BDTD         |
| Juventude, escola e Ensino Médio: os desafios a partir da visão discente da escola pública do município de Russas/CE | Érica Gonçalves de Matos       | Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.        | Universidade Estadual do Ceará (UECE)            | 2023       | BDTD         |
| ENTRE SONHOS, METAS E PRAZOS: escola, juventudes e projetos de vida  | Luiz Carlos Gomes Brito Júnior | Professor Dr. Alexandre Zarias                | Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)        | 2024       | CAPES        |

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Traçar linhas de fuga pelos espaços, muitas vezes, desafiadores, da educação e percorrer trilhas por paisagens que se sobrepõem é um exercício que se confunde com a própria cultura. Muitos pesquisadores já se aventuraram pelo lugar das juventudes e continuam a desbravar essas estradas. Nesse processo, diferentes caminhos e temáticas foram mapeados em áreas como educação, filosofia, geografia, história, psicologia e sociologia. Esses estudos constituem uma companhia inicial para compreender o tema e as questões que o atravessam. No entanto, o objetivo aqui não é apresentar respostas definitivas, mas promover um

cruzamento entre as falas dessas pesquisas e as ideias produzidas sobre as juventudes, reconhecendo a complexidade desse campo.

Em continuidade às reflexões sobre as juventudes, Bertoja (2012) destaca que falar de juventudes é falar de culturas e experiências socioculturais – múltiplas, transitórias e resistentes a classificações universais. A autora diferencia juventude de adolescência e afirma que as experiências juvenis são marcadas pela transitoriedade e pela multiplicidade. A metodologia escolhida por ela – cartas aos professores – aproxima-se do universo desta pesquisa por também ter como participantes estudantes do Ensino Médio. Contudo, há um distanciamento quanto ao foco: Bertoja (2012) buscou compreender o sofrimento e a hostilidade dos estudantes em relação aos professores, enquanto esta pesquisa busca outras dimensões da relação dos jovens com a escola.

Nesse sentido, Nascimento (2014) reforça a impossibilidade de definir as juventudes por um único modelo. Para a autora, não há um perfil de jovem adulto que represente todos, pois as juventudes são múltiplas, heterogêneas e versáteis. Suas experiências produzem sentidos próprios, por vezes contraditórios e provisórios. Essa perspectiva conecta-se à proposta desta pesquisa ao revelar a pluralidade presente na escola, ainda que, metodologicamente, Nascimento (2014) tenha optado por investigar todas as turmas de determinada série por meio de grupos de discussão – abordagem distinta da escolhida aqui.

Nesse contexto, Gouveia Júnior (2015) identificou que os jovens gostam de frequentar a escola, mas criticam o modelo tradicional, por não enxergarem nele relação com seus futuros. As normas e regras institucionais também são vistas como obstáculos para o engajamento. Sua pesquisa dialoga com um dos interesses centrais deste estudo: a relação das juventudes com o cotidiano escolar, especialmente com a sala de aula.

A pesquisa de Pellizzer (2016) investiga como os jovens percebem e significam o diálogo na experiência do Ensino Médio. A partir de grupos focais, a autora identificou que as juventudes têm muito a dizer sobre suas vivências escolares. Suas narrativas revelam culturas juvenis marcadas por interconexões, receios e o desejo por práticas escolares que valorizem a interdisciplinaridade e rompam com a rigidez curricular. Essa aproximação temática fortalece o diálogo desta pesquisa com os estudos sobre juventudes.

O trabalho de Santos (2017) também contribui para esse debate, ao explorar os significados de ser jovem, suas experiências cotidianas e suas relações com a escola e o futuro. A partir de produções como colagens, desenhos, registros fotográficos e textuais, a autora refletiu sobre como os acontecimentos diários moldam as percepções dos estudantes e, muitas vezes, desvirtuam o sentido do aprender. Essa abordagem contribui diretamente para pensar as juventudes como sujeitos ativos, produtores de sentidos e significados singulares.

Em consonância com os percursos traçados nesta pesquisa, Uceda (2018) amplia essa discussão ao propor a necessidade de ressignificar a escola contemporânea, reconhecendo os estudantes como participantes ativos e efetivos no processo educativo. Sua pesquisa destaca o papel das escutas atentas aos estudantes e aos profissionais da educação, revelando a necessidade de superar o modelo disciplinador e centrado na transmissão de conteúdo. Para Uceda (2018), a escola deve ser um espaço de criação, autonomia e pensamento crítico. Ao analisar os relatos dos jovens participantes, a autora alerta para o perigo de análises totalizantes e catastrofistas sobre a escola, argumentando que as juventudes não reiteraram essa visão negativa generalizada:

[...] importante situar que muitas das análises e visões que apresentaram evidenciam a complexibilidade e as contradições inerentes ao contexto escolar e à sociedade em geral, rompendo com a lógica cartesiana de análise, que remete às formas binárias, com sim ou não, isso ou aquilo (Uceda, 2018, p. 95).

Nesse movimento de escuta sensível às vozes juvenis, Silva (2019c) lança mão da história de vida como caminho metodológico, utilizando metáforas com espécies de pássaros para nomear os jovens participantes. A autora destaca a potência do diálogo e a necessidade de escutar esses jovens sobre sua visão de escola, cultura, sociedade, família e cotidiano. Essa proposta encontra eco na presente pesquisa, pois também busca captar as vozes juvenis, muitas vezes, silenciadas.

Complementarmente, em outra vertente de análise, Silva (2021) discute a ressignificação do espaço escolar a partir de uma abordagem etnográfica. Sua análise vai além da sala de aula, focando os espaços intersticiais e destacando o papel do afeto, da identidade e do pertencimento na construção do cotidiano escolar. A pesquisa evidencia como os jovens transformam o ambiente escolar em um lugar

de significação, conectando essa dinâmica ao modo como percebem e constroem sua própria relação com a escola (Silva, 2021).

No mesmo sentido, Matos (2023) investiga a percepção de jovens estudantes de Ensino Médio sobre a escola pública no município de Russas, no estado do Ceará. Utilizando questionários e grupos focais, a autora demonstra que os estudantes veem a escola como espaço de acolhimento e humanização, além de considerarem-na um caminho importante para a construção de seus projetos de vida. Eles expressam o desejo por uma escola que vá além da transmissão de conteúdos, que contribua na formação de suas identidades e valores humanos.

Na pesquisa de Costa (2024), a escola é analisada como um espaço cultural dinâmico, cujas práticas formam a base do cotidiano escolar. Para a autora, a cultura escolar se manifesta por meio de valores, costumes e práticas que revelam um determinado modo de compreender o mundo. Essas práticas, associadas a atividades extracurriculares, como o grêmio estudantil, desempenham papel importante na formação integral dos estudantes. Costa (2024) também ressalta que a escola não é estática e que suas funções se transformam conforme as demandas históricas e sociais.

Em consonância com essas discussões, Brito Júnior (2024) evidencia uma importante contradição presente no currículo escolar, especialmente na proposta do Projeto de Vida. O autor destaca a distância entre a concepção teórica desse componente e sua aplicação concreta nas práticas escolares. Além disso, aponta a tendência de responsabilização individual dos jovens pelo sucesso ou fracasso em seus projetos, ignorando os contextos sociais e econômicos que moldam suas trajetórias.

Já nas teses (Quadro 2), foram exploradas as questões de sentido que as juventudes atribuem aos espaços escolares, à existência como participantes, à capacidade de fazer ou não sentido, a modalidade 'ensino médio', ao processo de socialização, à interação do grupo, à experiência e às narrativas.

Quadro 2 - Teses selecionadas

| TÍTULO  | AUTORIA          | ORIENTADOR      | PPG                                       | ANO  | BANCO |
|---|------------------|-----------------|---|------|-------|
| Narrativas de jovens: experiências de participação social e sentidos atribuídos às suas vidas | Maurício Perondi | Maria Stephanou | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | 2013 | CAPES |

| <b>TÍTULO</b>   | <b>AUTORIA</b>                       | <b>ORIENTADOR</b>            | <b>PPG</b>  | <b>ANO</b> | <b>BANCO</b> |
|---|--------------------------------------|------------------------------|---|------------|--------------|
|   |                                      |                              | (UFRGS)   |            |              |
| Os sentidos da experiência escolar para jovens do Ensino Médio: um estudo em três escolas na cidade de Caxias do Sul/RS | Vitor Schlickmann                    | Elisete Medianeira Tomazetti | Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)        | 2013       | CAPES        |
| Enquanto a aula acontece... Práticas juvenis (des)ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos                   | Rita Cristine Basso Soares Severo    | Elisabete Maria Garbin       | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) | 2014       | CAPES        |
| O sentido da escola para os jovens do Ensino Médio: um estudo na Escola Enedina Sampaio Melo                            | Crisolita Gonçalves dos Santos Costa | Gilmar Pereira da Silva      | Universidade Federal do Pará (UFPA)               | 2017       | CAPES        |

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Quadro 2 - Teses selecionadas (continuação)

| <b>TÍTULO</b>  | <b>AUTORIA</b>                      | <b>ORIENTADOR</b>   | <b>PPG</b>                                       | <b>ANO</b> | <b>BANCO</b> |
|--|-------------------------------------|---|--|------------|--------------|
| Jovens estudantes do Ensino Médio no município de Guanambi (BA): modos de ser e de viver a escola                                      | Zizelda Lima Fernandes              | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Dirce Djanira Pacheco e Zan | Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)      | 2017       | CAPES        |
| Juventudes em cena no cotidiano escolar: movimentos de (re)produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências | Ana Paula Leite Nascimento          | Maria Helena Santana Cruz                                       | Universidade Federal de Sergipe (UFS)            | 2019       | BDTD         |
| Juventudes do século XXI e o cotidiano do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: por entre as dobras do Seminário Integrado                | Cineri Fachin Moraes                | Nilda Stecanela,  | Universidade de Caxias do Sul (UCS)              | 2019       | BDTD         |
| Vamos falar com a juventude? Culturas juvenis nas escolas de ensino médio: para além do espaço da invisibilidade e da voz silenciada   | Karina dos Santos Oliveira          | Prof. Dr. Irapuan Lima Peixoto Filho                            | Universidade Federal do Ceará (UFC)              | 2024       | BDTD         |
| Instabilidade e projetos de vida: As incertezas do mundo no caminho dos estudantes do ensino médio                                     | Antônio Marcos Francisco            | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Roseli Esquerdo Lopes       | Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)      | 2025       | CAPES        |
| Ensino médio e a construção dos projetos de vida das juventudes: História e narrativas do currículo                                    | Luthiane Miszak Valença De Oliveira | Prof. Dr. Roberto Rafael Dias Silva                             | Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) | 2023       | BDTD         |
| Adaptação, criação e juventude: Diálogos entre práticas de letramento escolar e não escolar  | Irlando Alves Martins Neto          | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Ana Lúcia de Campos Almeida | Universidade Estadual de Londrina (UEL)          | 2020       | BDTD         |

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Organizar e sistematizar um conjunto de dados que contemple a totalidade e as forças que movimentam esse tema revelou-se uma das tarefas mais complexas deste trabalho. As categorias utilizadas nesta pesquisa aparecem com relevância em diferentes estudos acadêmicos e, em alguns casos, aproximam-se da abordagem aqui proposta, trazendo contribuições importantes para a análise.

Nos estudos de Perondi (2013), destacam-se as narrativas organizadas em dois eixos temporais que demarcam os jovens pesquisados. O primeiro refere-se ao passado, envolvendo processos de identificação, crescimento pessoal, superação de dificuldades e conflitos, relações intergeracionais e experiências profissionais. O segundo eixo apresenta os sentidos produzidos a partir dos grupos e das experiências vividas por essas juventudes. Nessas narrativas, os jovens manifestam interesses e rompem com naturalizações sobre o cotidiano escolar, produzindo discursos, muitas vezes, silenciados pelas instituições – elementos fundamentais para o delineamento investigativo proposto por Perondi (2013).

Na direção de compreender os sentidos atribuídos pelos jovens à experiência escolar, Schlickmann (2013) buscou compreender como os jovens atribuem sentido à experiência escolar no Ensino Médio por meio da análise de e-mails escritos por estudantes de três escolas – duas públicas e uma privada. O autor identifica a escola como um espaço de socialização e formação contínua. Embora manifestações explícitas de apreço pelos estudos sejam tímidas, essas falas, mesmo que isoladas, merecem um olhar atento por revelarem nuances importantes da relação dos jovens com a escola (Schlickmann, 2013).

Na pesquisa de Severo (2014), o foco recai sobre as práticas vividas pelos jovens no espaço escolar e os sentidos que atribuem à escola contemporânea. A autora destaca que “[...] as diferentes dimensões da condição juvenil são mediatizadas e imbricadas pelas categorias de espaço e tempo” (Severo, 2014, p. 182). Essa abordagem reforça a ideia de que as juventudes transformam espaços físicos em espaços sociais por meio da produção singular de significados. Nesse sentido, Dayrell (2007) destaca a escola como um espaço privilegiado para a expressão da cultura juvenil, onde as juventudes elaboram e (re)constroem seus próprios sentidos.



Ampliando o escopo de investigações sobre as relações entre juventude e escola, a pesquisa de Costa (2017) explora a relação entre juventude e escola no município de Igarapé-Miri, no estado do Pará, analisando como essa relação se constitui entre jovens do Ensino Médio. A pesquisa evidencia que as juventudes atribuem à escola o sentido de formação para a vida, para o mercado de trabalho ou para o ingresso no ensino superior. Costa (2017) ressalta a importância da formação integral do educando, em contraste com o desejo de parte dos estudantes de ingressar rapidamente no mundo do trabalho para ajudar na composição da renda familiar. Essa realidade guarda semelhanças com o *locus* desta pesquisa, ainda que não tenham sido encontrados estudos semelhantes no estado de Mato Grosso. O trabalho de Costa (2017) oferece pistas valiosas sobre as particularidades locais dos participantes e colabora com as análises desta tese. No entanto, como em outros trabalhos mencionados, ainda há distanciamento em relação ao foco específico aqui adotado.

Na sequência de estudos que abordam a vivência escolar sob a perspectiva das juventudes, a tese de Fernandes (2017) também é uma referência importante por investigar as relações entre jovens estudantes do Ensino Médio e a escola, com base nos espaços onde estão inseridos: família, escola e sociedade. Um dos principais achados da pesquisa é a necessidade de re/nascimento da escola a partir de um projeto coletivo que valorize a experiência da sociabilidade em sua dimensão educativa (Fernandes, 2017). Contudo, há diferenças metodológicas e analíticas em relação a este estudo.

Essas discussões dialogam diretamente com a reflexão proposta por Dayrell (2003), que denuncia a tendência de negar o presente vivido pelos jovens, privilegiando o “vir a ser” expresso na promessa futura do diploma e nos possíveis projetos de vida. Para o autor:

[...] em nome do ‘vir a ser’ do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (Dayrell, 2003, p. 41).

Ao ler as juventudes com quem caminho nesta pesquisa, percebo como determinadas imagens sobre “ser jovem” ainda insistem em atravessar os discursos escolares e sociais. Dayrell (2003) também problematiza essa perspectiva ao criticar

a visão romantizada da juventude, muitas vezes, idealizada como tempo de liberdade, prazer e comportamentos exóticos, que ignora a complexidade dos processos de subjetivação que constituem cada trajetória. Reconhecer essa multiplicidade parece-me essencial para tensionar os modelos homogêneos que tentam definir o que é ser jovem. Na ambiência escolar, são as relações que abrem espaço para trocas, afetividades e a possibilidade de experiências mais justas e plurais. A escola, nesse processo, assume uma função potente ao mediar o saber científico com os desejos e expectativas dos estudantes, oferecendo acessos que, em muitos casos, não se encontram disponíveis em outros espaços de vivência.

Nesse contexto, Nascimento (2019) analisa o processo de (re)produção de silenciamentos, invisibilidades e regulações de gênero no cotidiano escolar de um Instituto Federal em Sergipe, evidenciando as dificuldades enfrentadas por essas juventudes. Os dados revelam um cotidiano permeado por vigilância, preconceito e repressões, atravessado por ideais conservadores e moralizadores (Nascimento, 2019). Essa pesquisa aborda diretamente um tema central para este trabalho: os silenciamentos e invisibilidades, ainda que utilize uma abordagem metodológica distinta, fundamentada no materialismo histórico-dialético.

Também dialogando com esses debates, Moraes (2019) investiga o Seminário Integrado como proposta pedagógica capaz de articular as experiências juvenis com a experiência escolar, proporcionando alternativas para enfrentar a crise de sentidos do Ensino Médio. O percurso metodológico combina elementos qualitativos e quantitativos e se ancora na sociologia da vida cotidiana. Moraes (2019, p. 285) percebeu que:

[...] para alguns/algumas jovens estudantes, a pesquisa vivenciada na escola foi como um quadro verde com orientações escritas a giz, que, em seguida, foram apagadas tais quais tantas outras experiências escolares ou iniciativas políticas que se reduzem a pó. Outros, porém, experienciaram o Seminário Integrado com registros mais significativos e duradouros, com aprendizagens potencializadas e significadas pela pesquisa na escola.

Essa vivência transformou alguns jovens em sujeitos curiosos e críticos, capazes de interrogar o cotidiano a partir de suas próprias investigações. Para muitos, essa experiência representou também uma ampliação da participação ativa na escola e fora dela, especialmente nas relações pedagógicas e nos processos de ensinar e aprender (Moraes, 2019, p. 285).

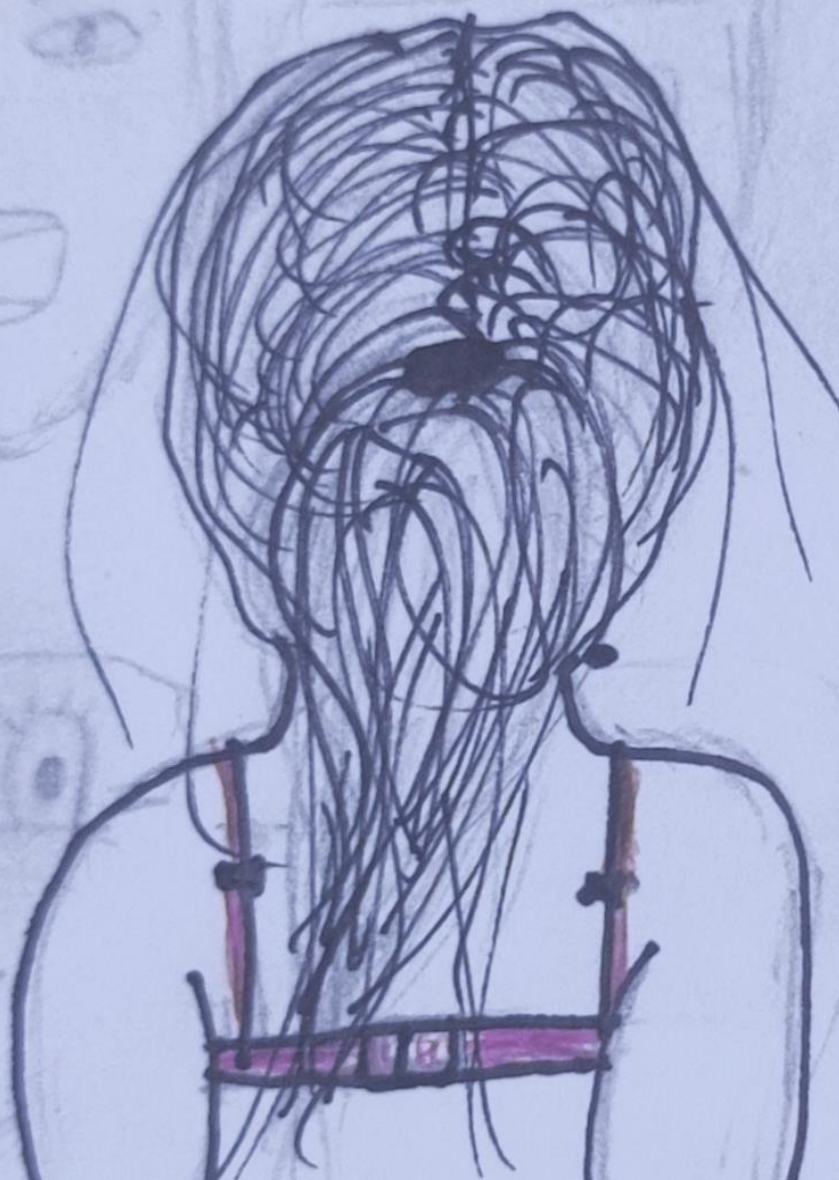
Ao percorrer as trilhas dessas produções acadêmicas, forma-se um verdadeiro tecido vivo de histórias, vozes e sentidos. Esse mapa não apenas ilumina trajetórias já percorridas, mas também aponta para novos horizontes investigativos. As juventudes revelam-se, assim, como fios que entrelaçam o passado, o presente e o futuro, compondo um quadro dinâmico, plural e pulsante – um convite permanente à escuta sensível, ao diálogo e à celebração da diversidade que habita cada fragmento dessa experiência.

É justamente nesse contexto que se insere a tese de Karina dos Santos Oliveira (2024), que investiga as culturas juvenis no Ensino Médio a partir das representações subjetivas, construções identitárias, redes de sociabilidade e pertencimentos. A autora destaca que a escola é um espaço ambíguo, ora acolhedor, ora hostil, atravessado por conflitos, preconceitos e violências institucionais. Sua pesquisa também revela os impactos desse contexto sobre a saúde mental dos estudantes, agravada por situações como automutilação, depressão e tentativas de suicídio. Oliveira (2024) defende o uso de imagens e produções textuais como instrumentos para acessar o mundo representacional das juventudes, frequentemente silenciado nos espaços escolares.

Esse panorama conecta-se diretamente com as reflexões propostas por Francisco (2025), que discute os efeitos da modernidade líquida e do processo de individualização sobre os projetos de vida dos jovens. Francisco (2025) aponta que o contexto contemporâneo empurra os estudantes para planejamentos fragmentados, responsabilizando-os individualmente por seus êxitos e fracassos e desconsiderando as desigualdades estruturais que permeiam suas trajetórias. Por sua vez, Martins Neto (2020) amplia o debate ao evidenciar como as práticas de letramento escolar e não escolar dialogam com os posicionamentos identitários dos jovens. Sua pesquisa destaca que, mesmo fora dos muros escolares, as juventudes constroem sentidos e expressões autorais em ambientes digitais, tensionando discursos dominantes e revelando contradições entre o que a escola ensina e o que os jovens vivenciam e produzem cotidianamente.



Quem são  
as juventudes  
que habitam  
nossos  
discursos?



Cervinski

## 5 JUVENTUDES: RASTROS, INVENÇÕES E TRAVESSIAS

### 5.1 QUEM SÃO AS JUVENTUDES QUE HABITAM NOSSOS DISCURSOS

Nenhum jovem é integralmente igual a outro jovem. O conceito de jovem é formado por uma abstração arbitrária de diferenças individuais. Essa abstração dá origem à ideia de que, para além de jovens, existirá 'o jovem' – suprema singularidade em que se filiariam todos os jovens, essencialismo de onde se desprenderia o conceito de juventude (Pais, 2008, p. 8).

A imagem que abre esta seção nasce do traço de um estudante, Cervinski, que, em silêncio, desenhou o que parecia ser um autorretrato visto das costas. Diante de si, multiplicam-se rostos incompletos, alguns vazios, outros atravessados por expressões indefinidas. O desenho, feito em lápis simples sobre papel escolar, tornou-se um dispositivo de pensamento: uma pergunta visual sobre presença, escuta e percepção.

Na composição, a figura central parece interpelar quem a observa: Quem são os jovens que habitam nossos discursos? Um estudante, ao voltar às costas, cabe ao observador a tarefa de olhar para o que geralmente é visto, mas não escutado. Os rostos que a cercam — uns atentos, outros ausentes — simbolizam a pluralidade de modos de existir, e as camadas de silenciamento que atravessam a escola e a sociedade. A arte, aqui, assume uma função política, revelando o que os discursos tentam organizar ou apagar.

Inspirada em Rolnik (2014) e Fischer (2012), entendendo que a arte não é mera representação, mas ato de pensamento: ela produz sentido, afeto e deslocamento. A imagem de Cervinski não explica as juventudes — ela as faz sentir. Ao traçar linhas, borrar rostos e deixar espaços em branco, o estudante cria uma cartografia visual das presenças que se movem na escola, transformando o sensível em linguagem e o cotidiano em enunciação.

Este desenho sintetiza o próprio movimento dessa tese: acompanhar processos de subjetivação e produção de sentidos das jovens, em lugar de definição. Assim como a pesquisa cartográfica faz sem encontro, o traço artístico de Cervinski é também um gesto de encontro — entre o visível e o invisível, entre o silêncio e a palavra. Ele se materializa, de forma poética, o modo como as juventudes se constroem e se narram: de costas para o olhar normativo, mas divergentes para o próprio ato de existir.

Ao escolher esta arte para abrir a seção, suponha o convite que ela nos faz: deslocar o olhar. Reconhecer que os discursos sobre juventude, muitas vezes, falam

sobre e não com os assuntos que nomeiam. A capa de Cervinski tensiona esse hábito e nos convoca a pensar as juventudes como pluralidades vivas — atravessadas por afetos, lutas e potências. Mais do que um desenho, esta obra é uma epígrafe visual: um chamado à escuta e à abertura do pensamento para o que os jovens têm a nos dizer, em palavras, gestos e imagens.

A arte, como afirma a psicóloga e pesquisadora Tania Mara Galli Fonseca, não se reduz a uma simples representação, mas configura-se como um verdadeiro ato de pensamento que produz sentido, afeto e deslocamento. Fonseca destaca que a experiência estética articula uma linguagem capaz de dar forma ao que resiste a ser dito em palavras — a arte abre espaços para o silêncio ativo e para a potência do invisível que circula nas entrelinhas da existência (Fonseca, 2022, p. 45). Nesse sentido, o desenho de Cervinski não é apenas uma imagem; ele dialoga com o espectador, convocando-o a um movimento de escuta e percepção atenta às vozes que resistem ao desligamento, tornando-se uma cartografia visual das subjetividades juvenis em constante (re)estruturação.

O traço silencioso de Cervinski, ao desenhar esse autorretrato de costas, é antes de tudo um ato político potente. Ao recusar-se a olhar diretamente, o estudante estabelece um gesto de recusa à visibilidade normatizada que as juventudes frequentemente enfrentam na escola e na sociedade. Esse gesto não é passivo: é uma intervenção que questiona e desloca o poder do olhar, exigindo do observador uma postura ética de escuta ativa e reconhecimento das múltiplas existências que hibridizam os espaços educacionais. Em sua escolha artística, Cervinski não só revela as camadas de silenciamento, mas acende, por meio de seu traço, uma resistência delicada e incômoda às imposições discursivas.

Além disso, Fonseca (2012) destaca o caráter político da arte enquanto prática de resistência e produção de sentidos, especialmente no contexto das juventudes que habitam os limites e fissuras dos espaços escolares e sociais. Ela ressalta que o gesto artístico transcende a criação estética e atua como força epistêmica que desestabiliza discursos normativos, abrindo espaço para uma política da diferença onde se reconhece a pluralidade dos modos de existir e ser no mundo. A imagem de Cervinski, com seus rostos incompletos e vazios, não apenas representa essa multiplicidade, mas a faz sentir e mover — convocando-nos a acompanhar os processos vívidos e dinâmicos das juventudes que, na arte, encontram um meio poderoso para narrar e afirmar suas existências.

Foi nesse movimento que, após a revisão bibliográfica, decidi trabalhar não com “a juventude” em sua abstração, mas com as juventudes em sua pluralidade de existências. Essa escolha desloca o olhar da categoria fixa para as experiências concretas, onde os jovens se mostram em múltiplos modos de viver, sentir e narrar a si mesmos.

Ao percorrer as contribuições teóricas, reconheço que o conceito está sempre em disputa, atravessado por historicidades, afetos e embates. Por isso, optei por não fundamentar minha análise prioritariamente no Estatuto da Juventude (Brasil, 2013). Embora seja um marco político relevante, não desejo normatizar ou reduzir as juventudes a um parâmetro jurídico. Escolho, ao contrário, caminhar com as teorias sociológicas críticas, que permitem compreender as juventudes como construções sociais em constante movimento, sempre plurais e transformadoras.

Reconheço que o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013) adota como critério principal a faixa etária para definir a categoria "jovem", abrangendo indivíduos entre 15 e 29 anos, e os reconhece formalmente como sujeitos de direitos. No ordenamento jurídico brasileiro, também se estabelece que criança é a pessoa com até 12 anos incompletos, enquanto adolescente é aquele com idade entre 12 e 18 anos.

O Estatuto representa uma reflexão importante na forma como as juventudes são compreendidas e tratadas no país, rompendo com representações históricas que as reduziram a categorias como delinquente, marginal ou carente. A legislação traz um novo paradigma ao afirmar as juventudes como portadoras de autonomia, capazes de emancipação e de participação ativa na vida política e social. Assim, o Estatuto configura-se como um marco relevante na consolidação dos direitos das juventudes no Brasil.

Nesse sentido, Castro e Macedo (2019, p. 1216) afirmam que "O Estatuto da Juventude reafirma o ECA, definindo a população jovem como detentora de direitos resguardados", pelo Estado. Para os autores, “A definição de sujeito de direitos carrega uma dimensão emancipatória e de participação do próprio sujeito na construção dos seus direitos”. Essa perspectiva é vital para a minha pesquisa. Ela me permite ir além de uma visão passiva das juventudes, reconhecendo-os como agentes capazes de moldar suas próprias realidades e de contribuir ativamente para a sociedade, inclusive no contexto escolar. É por essa dimensão de agência e participação que me proponho a explorar as experiências das juventudes.



Ainda assim, apesar de seus avanços, percebo que a concepção do Estatuto da Juventude (Brasil, 2013) repousa fundamentalmente sobre um marco etário e jurídico, tratando as juventudes, por vezes, como uma categoria coesa e funcional dentro da estrutura do Estado. Essa abordagem, embora necessária para a formulação de políticas, pode obscurecer a complexidade inerente às experiências com as juventudes.

Quando entramos no caminho das juventudes, precisamos, antes de tudo, compreender sua constituição histórica e social para não as considerarmos como um fenômeno natural, ligado apenas à faixa etária de um grupo de pessoas. Essa discussão sobre a juventude e seu papel na sociedade encontra-se enraizada no campo sociológico, com duas perspectivas marcantes ao longo do tempo.

Primeiramente, no final do século XIX, surgiu a concepção de juventude como uma categoria geracional ligada à faixa etária dos jovens, e essa ideia ganhou relevância nas sociedades modernas e contemporâneas. Nessa visão, a juventude era vista como um estágio de transição que tinha funções específicas na ordem social, como o desenvolvimento de habilidades, a formação de identidade e a preparação para assumir papéis adultos na sociedade (Groppo, 2017).

Nesse contexto, surgiram debates importantes sobre as desigualdades de classe e a exclusão social enfrentada pelas juventudes pertencentes às camadas mais baixas da sociedade. As juventudes das classes menos privilegiadas, muitas vezes, enfrentavam obstáculos significativos para acessar educação, oportunidades de emprego e outros recursos essenciais ao seu desenvolvimento.

Nesse primeiro momento, a sociologia da juventude considera que toda categoria etária aponta para uma infundável discussão sobre a relação entre natureza e cultura. Segundo Groppo (2017, p. 15), os debates voltam às juventudes sob a “[...] interpretação e ressignificação sociocultural das transformações biopsicológicas do curso da vida”.

Esse marco provoca discussão no campo acadêmico, tanto na área das humanas e sociais aplicadas, como na das ciências biomédicas e da psicologia, uma vez que, além das transformações biológicas e do amadurecimento, há outros vetores interligados, que:

[...] não dependem do reconhecimento social ou da consciência dos sujeitos para que aconteçam – como a própria puberdade. Mas é preciso que a sociedade dê condições para que o corpo do sujeito

atrasse essas fases. Há mesmo como avaliar esta relação entre sociedade e corpo dos indivíduos (Groppo, 2017, p. 15).

Ademais, em relação à “cronologização do curso da vida”<sup>4</sup>, sobre a relação entre sociedade e natureza, devemos ter cautela para não cairmos no reducionismo biológico ou biopsicológico, levando em conta só a condição das juventudes e desconsiderando sociedades, contextos culturais, históricos e sociais (Groppo, 2017). A Revolução Industrial trouxe mudanças significativas para a sociedade, incluindo a exploração de mão de obra das juventudes em condições subumanas. Com isso, a juventude passou a ser vista como uma categoria social explorada e marginalizada.

Outra vertente que surgiu na primeira metade do século XX, influenciada pela sociedade norte-americana, é a de que crianças e jovens têm as mesmas oportunidades de formação escolar. Essa vertente defende uma socialização universal homogênea, afirmando que os baixos resultados de desempenho escolar são causados por fatores individuais, como a falta de esforço ou de inteligência. Ela ignora as condições econômicas e sociais das juventudes, que podem dificultar sua participação na escola. Para Groppo (2017, p. 24):

[...] a condição juvenil é aqui marcada como um status inferior, pois o sujeito ainda depende do grupo familiar ou comunitário de origem, ainda que em menor grau em comparação com uma criança. Ao que parece, esse é o único elemento da concepção tradicional de juventude que ainda tem certa permanência [...] um status social de caráter intermediário.

Contudo, a concepção dialética de juventude faz outra leitura sobre as supostas delinquências juvenis, assumida por alguns indivíduos e grupos de jovens, os quais consideram que se trata de uma construção de identidades, sociabilidades e valores das juventudes não previstos pelas instituições socializadoras ou pelas concepções heterodoxas de pessoas adultas e movimentos sociais alternativos ou críticos.

A interpretação sociológica estrutural funcionalista das delinquências não faz referência aos corpos indisciplinados, visíveis na patologia indicada pela criminologia ou biopsicologia. Ela faz inferência, conforme os estudos de Cohen (1968, p. 133), aos jovens que compartilham da “[...] ambiguidade do sistema de distribuição de

---

<sup>4</sup> Os marcadores estabeleciam os limites etários do público a ser atendido pelas instituições destinadas a lidar com cada categoria etária: abrigo, asilo, creche, escola, família, orfanato, quartel, universidade etc. (Groppo, 2017, p. 14).

status ou prestígio social das camadas médias, mais elevadas – conquista tão incentivada e valorizada por esta sociedade”.

É nesse movimento de cartografar as experiências das juventudes em sua multiplicidade que me aproximo das contribuições de Mannheim (1982), cuja abordagem supera o estrutural-funcionalismo ao deslocar o eixo de análise da estrutura de classes para a estrutura das categorias etárias. Com isso, o autor propõe uma leitura sociológica da juventude não como uma etapa biológica ou psicologicamente homogênea, mas como uma posição social construída e reconhecida historicamente na modernidade. Tal concepção permite considerar que a juventude se constitui em meio a marcadores sociais como gênero, orientação sexual, raça e religião, entre outros – elementos que atravessam e complexificam os modos de ser, existir e narrar-se no espaço escolar.

Elas são apresentadas por suas pluralidades, o que não significa o fracasso geral do processo educacional. Em outras palavras, “[...] não há uma juventude homogênea em dada sociedade ou nação, mas diferentes formas de viver a condição juvenil de acordo com inúmeras variáveis sociais” (Groppo; Silveira, 2020, p. 9).

Assim, podemos perceber que as teorias críticas desempenharam um papel fundamental ao iniciarem o reconhecimento da vasta diversidade presente entre juventudes, considerando aspectos como classe social, etnia, gênero, nacionalidade e outras variáveis, destacando a importância das diferentes subculturas juventudes. No entanto, é importante observar que, apesar desses avanços, o nosso sistema legal e as instituições de ensino frequentemente mantêm a juventude enquadrada como uma categoria etária uniforme, sem considerar a complexidade de suas realidades individuais e sociais.

De fato, há uma grande variabilidade na forma como a idade é percebida e vivenciada, especialmente quando consideramos diferentes contextos socioculturais. Em algumas comunidades, a contagem dos anos de vida nem sequer faz sentido, como ocorre “[...] entre os *Tuareg* – tribo nômade da Nigéria – [em que] não se contam os anos de vida” (Pais, 2009, p. 372).

Nessa perspectiva, um indivíduo pode acreditar ter 30 anos, mas, sob uma análise antropológica, sua idade poderia ser estimada em 100 anos. Como destaca Pais (2009, p. 372), “Embora socialmente reconhecidos, os marcadores de

passagem, não instituem, porém, uma colagem dos indivíduos à idade induzida por efeito desses marcadores (casamento, filhos, reforma do mercado de trabalho, etc.).”.

Com isso, ao falarmos em juventude, pensamos em algo geracional e homogêneo, bem como mascaramos a realidade de distinção entre as juventudes, principalmente no espaço escolar, o qual oculta a pessoa que existe no interior de cada aluno. Dayrell e Carrano (2014, p. 102) esclarecem:

Fornecer algumas chaves analíticas que possam facilitar o processo de aproximação e conhecimento dos estudantes que chegam à escola como jovens, sujeitos de experiências, saberes e desejos. Eles se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo. É nessa direção que não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude. Assim, digamos: juventudes.

Para compreender as juventudes como categoria social e histórica na contemporaneidade, é necessário superar a visão que define apenas como uma fase etária moderada da vida, cumpridas pelas normas legais vigentes. As juventudes, conforme Groppo (2017, p. 13), são formadas como grupos sociais que integram a estrutura social, significando coletividades de sujeitos com identidades. Além disso, as juventudes especificam uma categoria social simbólica inserida no imaginário coletivo, exercendo papel fundamental como símbolos culturais e sociais. Dessa forma, as juventudes representam múltiplas experiências, trajetórias e condições que refletem os contextos históricos, culturais e políticos, enfatizando que não são apenas uma etapa da vida, mas uma construção social complexa e plural.

No final do século XX, a sociologia da juventude, sob o viés da teoria pós-crítica, inspirada pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo, apontou para a releitura do polo socializador da dialética da condição das juventudes. De acordo com Groppo (2017, p. 16):

[...] torna-se mais preciso falar de juventudes, assim no plural, a se considerar os diferentes modos de viver a condição juvenil e a experiência geracional, não apenas pelas desigualdades e diferenças étnico-raciais, nacionais, regionais, de gênero, de opção sexual, religiosa etc.

A terceira corrente analisa a condição das juventudes como se essa perspectiva reduzisse a responsabilidade das instituições sociais. As juventudes, enquanto categoria social, estão inseridas em uma sociedade contemporânea

atravessada por diversas questões, como a violência. Observando-se os dados, percebe-se que as principais causas de morte entre os jovens são homicídio e acidente de trânsito. Além disso, muitos enfrentam a marginalização, especialmente aqueles pertencentes a classes sociais mais baixas, sofrendo com a exclusão social.

É importante ressaltar também que jovens negros de comunidades periféricas, em particular, têm seus direitos sociais frequentemente negados. Ao mesmo tempo, enfrentam desafios relacionados a gênero, diversidade cultural juvenil e participação em movimentos sociais.

Ao compreender as juventudes com a capacidade de, estando em sociedade, interagir e agir sobre o meio no qual estão inseridas, tem-se em Dayrell (2003) o incentivo para percebê-las como sujeito social, dotado de historicidade e desejos, e não apenas como sujeito passivo, em uma sociedade que disputa a tutela de seu curso de vida. Daí a necessidade de uma definição de juventude calcada nas concepções históricas, sociais e biológicas como uma construção feita no seio da sociedade, fugindo de taxações de cunho simplista e atendendo especificamente à peculiaridade das juventudes periféricas.

Entre as juventudes, existem diferenças culturais e desigualdades sociais que devem ser levadas em conta na sociedade contemporânea. Conforme Dayrell (2005), o termo mais adequado a essas pluralidades de jovens pertencentes à sociedade atual é “juventudes”, considerando-se, assim, vários aspectos que separam os diversos tipos delas, como bens e consumo, classe social, os que trabalham, os que trabalham e estudam, os que já são chefes de família, e tantos outros elementos que permeiam a situação juvenil atualmente, que não cabem na singularidade da acepção da palavra “juventude”.

Desse modo, tratar o termo como “juventudes” é necessário pela pluralidade de visões e concepções de mundo no qual estão inseridos. A escola é o espaço dessa diversidade para propor uma educação democrática, transformadora, produtora de subjetividades e mais inclusiva, respeitando a diferença e a vivência das juventudes.

Podemos notar as diferentes experiências e relações desses sujeitos se manifestando em diversos espaços e símbolos de formas variadas, que, muitas vezes, definem suas expressões e seus modos de ser, dependendo de sua juventude. Segundo Dayrell e Carrano (2014, p. 119), “[...] os jovens tendem a transformar espaços físicos em espaços sociais gerando estruturas específicas de

significado”. Com isso, criam suas próprias identidades, estilos e formas de ver e viver a vida, autoafirmando-se. Para Martins e Carrano (2011, p. 45):

[...] a produção das identidades, além de demarcar territórios de sociabilidades e de práticas coletivas, põe em jogo interesses em comum que dão sentido ao ‘estar junto’ e ao ser dos grupos. Nos territórios culturais juvenis delineiam-se espaços de autonomia conquistados pelos jovens, e que permitem a eles e elas transformar esses mesmos ambientes, ressignificando-os a partir de suas práticas específicas.

Aprender com esses sujeitos sobre como eles dão significado aos espaços; como formam seus grupos, estilos e vestimentas; como se posicionam no mundo, apropriam-se e incorporam valores materiais e tangíveis é fundamental para entender essa cultura das juventudes. Carrano (2009, p. 167) explica que os diferentes territórios juvenis são também lugares simbólicos para “[...] o reconhecimento das identidades em comum, é em torno de determinado lugar que se constitui o grupo de iguais. E a identidade do grupo precisa se mostrar publicamente para se manter”.

Para o autor, “[...] torna-se cada vez mais improvável que consigamos compreender os processos sociais educativos escolares se não nos apropriarmos dos processos mais amplos de socialização” (Carrano, 2009, p. 169). Por isso, é fundamental olhar para as juventudes, de modo a podermos compreendê-las não só nos espaços escolares, mas em todos os lugares, como um campo investigativo que esta tese buscou investigar.

Nas vozes que percorrem os corredores da escola, nas pinturas e cartazes produzidos nos projetos estudantis, nas ausências que dizem tanto quanto nas presenças, percebo que as juventudes não se deixam conter por decretos ou estatutos. Elas atravessam, contornam, inventam. E é nesse movimento que este capítulo se inscreve: como travessia, não como definição – como escuta, não como ponto final.





# Entre Trilhas e Rastros:

O Ensino Médio que Silencia  
as Juventudes



NÃO SE CALE,  
VOCÊ É NOSSO  
Porta-voz



## 6 TRAÇANDO A ROTA AO ENSINO MÉDIO

Caminhar nos permite ver além de qualquer perspectiva, uma vez que ‘uma perspectiva’ está ligada a um ponto de vista, isto é, a uma ‘posição subjetiva’, à posição de um sujeito em relação a um objeto ou um alvo (Masschelein; Simons, 2014, p. 43).

A capa que inaugura este capítulo foi criada por Acheron e Lilo, estudantes participantes da pesquisa, e materializa o apelo que atravessa todo o debate sobre o Ensino Médio. O gesto do dedo sobre os lábios, acompanhado da frase “Não se cale, você é nosso porta-voz”, revela uma tensão constitutiva: entre o silenciamento e o desejo de falar, entre a norma e a resistência, que o Ensino Médio nos provoca.

Essa imagem expressa, de forma simbólica, as ambiguidades do espaço escolar. De um lado, as políticas e reformas que moldam o Ensino Médio segundo lógicas de eficiência e controle; por outro lado, as juventudes que insistem em reocupar a palavra, transformando o que era silêncio no discurso, o que era obediência em invenção. A arte, assim, se torna voz e denúncia, instaurando um diálogo entre o que é dito e o que permanece interdito.

Ao escolher esta produção como abertura do capítulo, reconheço a arte como lugar de enunciação política e pedagógica. O traço de Acheron e Lilo não apenas ilustra um tema, mas questiona as formas de escuta e de percepção das juventudes na escola, revelando o quanto o Ensino Médio é também território de disputa de sentidos.

Nesse sentido, a capa funciona como epígrafe visual da escrita que segue: ela antecipa o movimento deste capítulo — caminhar entre trilhas e rastros, entre o dito e o não dito, entre o currículo prescrito e as vozes que dele escapam. Como na imagem, a pesquisa busca ouvir o que foi silenciado, acompanhar os murmúrios e devolvê-los forma, corpo e palavra.

Ao caminhar pelas trilhas do Ensino Médio, compreendo que não sigo um percurso linear, mas um rastro tecido por múltiplas camadas de sentido: normas, políticas, vivências. É nesse movimento que este capítulo se abre não como explicação totalizante do que é o Ensino Médio, mas como travessia por entre os discursos que tentam defini-lo e as práticas que o desestabilizam. A epígrafe que inaugura esta seção me inspira a não fixar um único ponto de vista, mas a escutar a multiplicidade de posições a partir das quais as juventudes experimentam a escola.

Aqui, busco revisitar a constituição histórica do Ensino Médio no Brasil, suas reformas e inflexões mais recentes, com ênfase nas implicações da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), conhecida como Reforma do Ensino Médio. Ao lado dos marcos legais, trago o olhar de autores e autoras que tensionam os efeitos dessas políticas sobre a formação dos sujeitos escolares. A escola, nesse sentido, não é apenas o lugar de aplicação de um currículo, mas um campo atravessado por relações de poder, interesses econômicos, disputas pedagógicas e resistências silenciosas ou explícitas.

Mas este capítulo não se fecha nas análises institucionais. As falas, os gestos e os desenhos das juventudes – como os de *Acheron* e *Lilo*<sup>5</sup> – são o chão por onde sigo. São eles que revelam os desvios, as dobras, os questionamentos e os desejos que atravessam o Ensino Médio. Ao trazer esses rastros para o centro da escrita, assumo a escola como campo de subjetivação, onde o currículo se corporifica, os afetos se cruzam e as promessas da educação são postas à prova todos os dias.

Conforme observa Dayrell (2007), é necessário compreender que a escola não apenas recebe os jovens, mas participa ativamente da constituição de suas culturas e da elaboração de seus projetos de vida, embora, muitas vezes, enfrente obstáculos para mobilizá-los e engajá-los no processo educativo. Abramovay, Castro e Waiselfisz (2002) também enfatizam que os sentidos atribuídos à escola pelas juventudes revelam inquietações, desejos e buscas que ultrapassam a dimensão curricular e interpelam diretamente as formas de organização escolar.

Neste percurso analítico, detenho-me sobre o Ensino Médio como um campo de tensões atravessado por forças históricas e políticas que, ao longo do tempo, têm redefinido seus contornos, objetivos e sentidos. Mais do que uma etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio tem sido palco de disputas em torno de projetos formativos que oscilam entre perspectivas tecnocráticas e promessas de democratização. Reformas curriculares, redefinições legais e ajustes estruturais não ocorrem em vazio: são respostas (nem sempre coerentes) a interesses econômicos, ideológicos e sociais que pressionam o sistema educacional brasileiro a adequar-se

---

<sup>5</sup> A capa foi produzida por *Acheron* e *Lilo* durante uma oficina artística com estudantes do terceiro ano do ensino médio. O desenho, que combina o gesto do silêncio com a convocação à fala, revela a tensão vivida pelas juventudes no espaço escolar: entre serem silenciadas e a urgência de se expressarem. Mais que uma ilustração, a imagem torna-se metáfora do próprio capítulo — um chamado para escutar vozes que, muitas vezes, são caladas, mas que insistem em existir como porta-vozes de suas experiências.

às exigências externas, muitas vezes, desconectadas da complexidade do contexto nacional.

Ao analisar esse processo, busco compreender como a legislação e as políticas públicas vêm reposicionando o Ensino Médio dentro do projeto educacional brasileiro. A promulgação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), que institui o chamado Novo Ensino Médio (NEM), é um marco emblemático desse movimento: a flexibilização curricular, a centralidade atribuída às competências e a lógica da empregabilidade revelam uma inflexão que coloca em xeque a concepção de educação como direito e experiência formativa integral. Em meio a esse cenário, o Ensino Médio se apresenta como um campo instável, marcado por incertezas, onde coexistem normativas que pretendem ordenar e juventudes que desestabilizam, negociam e reinventam as trilhas que lhes são impostas.

## 6.1 ENSINO MÉDIO: QUE LUGAR É ESSE, MARCADO POR INCERTEZAS?

Somos herdeiros de uma longa tradição, bem mais antiga do que nós. Uma tradição de educar as novas gerações, ensinar-lhes conhecimentos, governar suas atitudes, hábitos, sentimentos, discipliná-las, para que vivam e sobrevivam, relativamente bem, no tempo e espaço que lhes tocou viver (Corazza, 2009, p. 12).

A epígrafe de Corazza (2009) nos lembra que a escola carrega consigo o peso de uma longa tradição, marcada por práticas de ensinar, disciplinar e governar as novas gerações. É nesse horizonte, de herança e permanência, que também se inscrevem as incertezas do Ensino Médio: espaço tensionado entre continuidade e ruptura, entre promessas de formação e disputas políticas que definem quem tem acesso e quais saberes são legitimados.

No percurso histórico da educação brasileira, observa-se que o Ensino Médio teve um desenvolvimento lento, fragmentado e atravessado por disputas, atendendo preferencialmente a determinados grupos político-econômicos. Desde o período colonial, a organização da educação distanciava-se das classes populares. O ensino gerido pelos jesuítas, associado à lógica da grande propriedade e à exploração da mão de obra escrava, tornava quase impossível o acesso ao ensino secundário. Restrito às elites, esse modelo refletia a matriz europeia e era sustentado por práticas excludentes e seletivas (Ribeiro, 1998).

Entre os séculos XVI e XVIII, a missão dos jesuítas limitava-se a catequizar e alfabetizar a população indígena, sem preocupação com o desenvolvimento da colônia. Os interesses da metrópole estavam centrados na retirada das riquezas naturais e na exploração econômica. Como destaca Ribeiro (1998, p. 19): “O objetivo dos colonizadores era o lucro, e a função da população colonial era propiciar tais lucros às camadas dominantes metropolitanas”.

De acordo com o autor, em 1808, com a vinda da família real, alguns cursos profissionalizantes e escolas militares foram criados para atender às atividades específicas da época, como medicina, serralheria, entre outras. Porém, esses não despertaram interesse da população, por considerar que não atendiam às reais necessidades do povo (Ribeiro, 1998).

Durante o período imperial brasileiro, o ensino secundário era um privilégio acessível a uma pequena parcela da população. Isso se deve a uma série de fatores, como a falta de escolas públicas secundárias, o alto custo das escolas particulares e a crença de que o ensino secundário não era necessário para a maioria da população (Ribeiro, 1998).

Como resultado, o desinteresse ou a falta de oportunidade ao chamado ensino secundário era visível. Conforme Ribeiro (1998), a criação das educações elementar e secundária ficava a cargo das províncias deficitárias, e não eram promissoras às camadas populares. Com ênfase na formação literária, destinavam-se à preparação das elites para a inserção na educação superior.

Ao entrarmos na Primeira República, deparamo-nos com a ideia de aperfeiçoamento do indivíduo e de desenvolvimento da sociedade por meio da educação. Desse modo, Ghiraldelli Júnior (1991, p. 16) descreve que surge “[...] o entusiasmo pela educação, na ideia de que os problemas do país só poderiam ser resolvidos com a extensão da escola elementar ao povo”.

Nesse cenário, várias reformas na educação foram propostas, influenciadas pelas ideias positivistas de liberdade e laicidade do ensino, mas, na prática, foram sufocadas e limitadas aos discursos – promovidos pela oligarquia – de que investimentos não cabiam nos planos da elite e ameaçavam a estrutura e as organizações sociais vigentes.

Segundo o autor, as consequências da Primeira Guerra Mundial (1914–1918), em algumas regiões brasileiras, começaram a promover a modernização, a industrialização e a urbanização (Ghiraldelli Júnior, 1991). Naquele período,

reacenderam-se os debates sobre a educação, motivados pela Escola Nova, e o civismo tomou conta dos discursos na campanha contra o analfabetismo e na ampliação das oportunidades de escolarização.

Nesse sentido, Ghiraldelli Júnior (1991, p. 19) aponta que o “[...] ideário escolanovista conjuga-se muito bem com o nascente otimismo pedagógico, que centrava suas preocupações na reorganização interna das escolas e no redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos”.

Ghiraldelli Júnior (1991) sinaliza que a década de 1930 foi marcada por intensos debates em prol da educação. Grupos liberais e conservadores intensificaram as discussões e contribuíram para a Constituição de 1934, que garantiu a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, no entanto, não estendeu tais benefícios aos ensinos secundário e superior, que continuaram restritos a uma parcela da população.

Com o golpe do Estado Novo, em 1937, instituído pelo então presidente Getúlio Vargas, houve um retrocesso nos avanços da educação. O poder político passou a controlar a nova Constituição, cujo interesse pertencia à classe privilegiada, que não estava preocupada com a educação do povo. Nesse período, a Reforma de Capanema promoveu a organização dos ensinos primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola, sendo que o ensino secundário era destinado à elite dominante e o ensino profissionalizante atendia às camadas populares (Ghiraldelli Júnior, 1991).

Com os impactos da Segunda Guerra Mundial e o projeto de reconstrução e modernização pós-guerra na França, houve a necessidade de mão de obra especializada, que foi assegurada por uma elite de técnicos, ao fazer uma fusão entre educação básica e secundária, com discursos de preocupações igualitárias e socioeconômicas. No entanto, na prática, tais medidas visavam prioritariamente a atender as demandas do mercado de trabalho e fomentar os privilégios da classe alta (Pereira, 2022). Nesse ínterim, em 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), organizado e mantido pela Confederação Nacional das Indústrias, com o objetivo de preparar mão de obra especializada para o mercado de trabalho (Pereira, 2022).

Nas décadas de 1950 e 1960, a educação foi marcada pelos desafios de quantificar e qualificar para atender à nova ordem política e social vigente. Segundo Barrère (2013), em 1959, em forma de pirâmide etária, as escolas primárias

superiores foram integradas ao ensino secundário e se tornaram obrigatórias aos prosseguimentos dos estudos, aumentando a faixa etária para 16 anos. Com isso, a falta de conhecimento das famílias populares fazia com que seus filhos não dessem sequência aos estudos.

Segundo Barrère (2013, p. 16), os “[...] estudos históricos mostram que, por vezes, era preciso convencer as famílias, uma a uma, das vantagens desses investimentos, na qual, muitas das vezes, os inspetores eram obrigados a ir de porta em porta”, para evidenciar a oportunidade de emprego que poderiam alcançar. Houve também, segundo a autora, nos ambientes escolares, a falsa ideia de democratização, abuso de autoridade e domesticação.

Em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a Lei nº 4.024, que “[...] fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Brasil, 1961, p. 1). Esse documento trilhou caminhos bem divergentes para o Ensino Médio: “[...] um propedêutico, representado pelo científico-clássico e outro profissionalizante, com os cursos normal (magistério), industrial, comercial e agrícola” (Kuenzer, 1992, p. 14).

De acordo com Kuenzer (1992), era evidente que o interesse dos grupos políticos e econômicos prevaleceu, perpetuando a massa de manobra de que o ensino profissionalizante era nitidamente destinado à classe trabalhadora, enquanto o ensino propedêutico era direcionado à classe mais privilegiada, que teria a oportunidade de ingressar no ensino superior.

A década de 1970 foi marcada pela crise econômica e educacional. Em 11 de agosto de 1971, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi promulgada, a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971). Entretanto, ela não promoveu rupturas, apenas substituiu o ensino propedêutico e profissionalizante pelo ensino de 2º grau, garantindo a terminalidade de ambos.

De acordo com Ghiraldelli Júnior (1991), a nova lei, com diretrizes tecnicistas internacionais, visava atender às novas demandas do mercado de trabalho e utilizava uma velha roupagem já conhecida, com o discurso da universalização profissionalizante. As escolas públicas eram obrigadas a cumprir a lei, mas não obtinham recursos financeiros, materiais ou humanos para implementar uma educação profissional de qualidade. Enquanto isso, as escolas particulares burlavam a lei e o sistema ofertava os cursos propedêuticos, garantindo aos seus alunos o ingresso no ensino superior e mantendo os cursos profissionalizantes apenas nos documentos (Ghiraldelli Júnior, 1991).

No final dessa década (1970), a sociedade civil começou a se organizar e a se manifestar de forma mais enfática contra a Ditadura Militar. Foi um período marcado pelo conflito geracional e multipolar, pelo apogeu do rock, pela indústria cultural e pelas subculturas, em cujo cenário a contracultura ganhou espaço. Com isso, houve tensões ilusórias, expectativas foram criadas nessas mudanças de estrutura e novos interesses surgiram em busca de justiça social e de igualdade (Ghiraldelli Júnior, 1991).

No dia 18 de outubro de 1982, foi instituída a Lei nº 7.044, em que o ensino profissionalizante foi revogado e o ensino de 2º grau tornou-se obrigatório. Desse modo, houve uma descaracterização do Ensino Médio, retornando ao sistema dual: de um lado, voltado aos intelectuais para a inserção no ensino superior e, de outro, voltado à formação da classe popular trabalhadora (Brasil, 1982).

Em 5 de outubro de 1988, com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil, conhecida como a Constituição Cidadã, a sociedade passou a exigir mudanças políticas que atendessem aos anseios da maioria. Dessa forma, uma nova proposta de educação foi colocada em prática, com a efetiva universalização do ensino, aliada à qualidade do sistema, com a formação de caráter humanista, científico e tecnológico (Brasil, 1988).

Nos anos de 1990, mais uma virada histórica apontou para a escola secundária: os processos dos nativos digitais, as mudanças de hábitos e as tensões culturais colocaram à prova a escola da modalidade Ensino Médio. Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a nova LDBEN, a Lei nº 9.394, que “[...] estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (Brasil, 1996, p. 1).

A LDBEN, que está em vigor até hoje, percorreu um longo caminho em sua tramitação, com diversos debates e posicionamentos de diferentes segmentos da sociedade. Fundamenta-se em um verdadeiro jogo de forças entre as vozes daqueles que lutam por um ensino democrático, igualitário, com qualidade e em defesa, principalmente, da escola pública contra as vozes que defendem grupos políticos e econômicos, que visam a atender demandas de mercado (Kuenzer, 2002).

A expansão do Ensino Médio no Brasil, com base nos princípios de universalização e democratização, é um processo que se consolidou apenas no final do século passado. Esse marco significativo ocorreu quando a LDBEN foi promulgada, estabelecendo a “[...] progressiva extensão da obrigatoriedade e

gratuidade ao Ensino Médio” como responsabilidade dos entes federados (Brasil, 1996). Isso representou uma mudança substancial em relação às legislações anteriores, que apenas exigiam a oferta de educação até os 14 anos, sem necessariamente garantir o acesso ao Ensino Médio e a sua gratuidade.

Os debates incluíam as relações étnico-raciais na educação, o preconceito e a discriminação racial no país, e a preocupação com a juventude negra que ingressava no Ensino Médio. Considerando-se que poucos concluíam essa modalidade de ensino, isso sinalizava a necessidade de uma educação que abordasse o problema do racismo, da inclusão e da cultura negra como forma de valorização das contribuições do segmento negro na formação brasileira (Kuenzer, 2007).

Após décadas de luta pela educação, tivemos alterações na LDBEN com a inclusão dos Artigos 26a, 79a e 79b, por meio da Lei Federal nº 10.639 (Brasil, 2003), e sua posterior regulamentação pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 03 (Brasil, 2004b) e pela Resolução CNE/CP nº 01, complementada pela Lei nº 11.645/2008 (CNE, 2004), que inclui a população indígena. Essas legislações estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo das escolas brasileiras.

Após a superação dessa dualidade estrutural nos discursos, a modalidade do Ensino Médio passou a ser remodelada com um novo objetivo: preparar as juventudes para a formação geral básica e oferecer-lhes a habilitação profissional de maneira complementar e optativa, sendo feita de maneira concomitante ou sequencial ao curso regular. Nesse sentido, segundo o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, por meio do artigo 4º, § 1º, inciso I:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma:

I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (Brasil, 2004a, p. 2).

Ao se desenhar um novo modelo de educação, a escola passou a ocupar um lugar privilegiado na vida das crianças e dos adolescentes, em função da



obrigatoriedade de ensino à faixa etária dos 4 aos 17 anos, prevista na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009). Pela primeira vez, as camadas populares foram pensadas de maneira igualitária, com oportunidade de uma mudança no futuro das juventudes, por meio da formação científica ou profissional.

As medidas governamentais incentivaram o uso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não apenas como uma avaliação de larga escala do Ensino Médio no Brasil, mas também como acesso ao ensino superior. Além disso, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) passou a operar, auxiliando na alocação dos candidatos às vagas, oportunizando às camadas populares, pela primeira vez, o acesso às universidades públicas e privadas do país.

A reforma do ensino médio teve origem na Medida Provisória nº 746/2016, editada durante o governo Michel Temer, em meio a um contexto de crise política e avanço de pautas neoliberais. Em vez de seguir o Projeto de Lei nº 4.680/2013 — fruto de anos de debate no campo educacional —, o governo optou por um caminho unilateral e acelerado, impondo uma reestruturação profunda sem o devido diálogo com a sociedade. O uso de uma medida provisória para alterar uma etapa tão complexa da educação básica foi amplamente criticado por desrespeitar os princípios democráticos que deveriam orientar a formulação de políticas públicas.

A justificativa oficial para a urgência da reforma baseava-se na narrativa de que o ensino médio estava “defasado” e que os jovens se encontravam desmotivados, compondo uma “geração nem-nem” — que nem estuda, nem trabalha. Essa explicação simplificada serviu para transferir às escolas e aos educadores a responsabilidade por problemas estruturais, como evasão escolar, precarização das condições de ensino e falta de políticas de permanência. Como apontam Cássio e Goulart (2022), a medida representou não apenas um retrocesso em termos de participação social, mas também uma tentativa de “camuflar o caráter regressivo da reforma” por meio de estratégias de comunicação persuasivas (p. 286).

A propaganda oficial destacou três supostos avanços: flexibilização do currículo por meio dos itinerários formativos, ampliação da carga horária e integração com a formação técnica. No entanto, essas promessas foram construídas de forma abstrata e desvinculadas das realidades concretas das redes públicas. Estudos sobre a implementação apontam a centralização das decisões nas

secretarias de educação, a ausência de infraestrutura e a limitação da escolha dos estudantes — contradizendo diretamente os discursos de liberdade e personalização.

Convertida na Lei nº 13.415/2017, a reforma consolidou um modelo educacional marcado pela exclusão de vozes escolares no processo decisório, pela influência crescente de atores privados e pela segmentação da oferta entre redes públicas e privadas. Ao não enfrentar os desafios históricos do ensino médio — como financiamento, formação docente e valorização do conhecimento —, a medida ampliou desigualdades e aprofundou a fragmentação curricular, configurando-se como uma política imposta, com pouca legitimidade social e resultados já amplamente contestados.

Ao traçar uma linha do tempo do Ensino Médio, percebemos que esse caminho sempre foi marcado por disputas, interesses políticos e econômicos e muitas incertezas. Embora a legislação tenha buscado, ao longo do tempo, ampliar o acesso e garantir a permanência dos estudantes, a modalidade segue em constante transformação, ora orientada pela lógica da empregabilidade, ora pela formação integral.

A reconfiguração normativa do Ensino Médio ganhou novo fôlego com a Lei nº 14.945/2024, que institui a Política Nacional do Ensino Médio e eleva a Formação Geral Básica (FGB) para 2.400 horas (ou 2.100 horas na oferta integrada à educação profissional, com até 300 horas articuladas à BNCC). A nova legislação redefine os itinerários formativos e estabelece um cronograma progressivo de implementação entre 2025 e 2027, ampliando a presença obrigatória de pelo menos dois itinerários por escola e determinando a presencialidade como regra, admitindo o uso de tecnologia apenas em caráter excepcional. Essa reconfiguração recoloca o Ensino Médio como espaço de socialização de saberes, priorizando a equidade de acesso e a diversidade de percursos formativos (Brasil, 2024; Senado Federal, 2024)

Em diálogo com a lei, a Resolução CNE/CEB nº 2/2024 atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais, enquanto o Parecer CNE/CEB nº 7/2025 detalha os parâmetros de oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento. Esses documentos consolidam os princípios de justiça curricular, interdisciplinaridade, contextualização e integração entre áreas do conhecimento, articulando as dimensões cognitiva, social, cultural e ética do processo educativo. A coerência

entre esses dispositivos busca reduzir a fragmentação das reformas anteriores e alinhar conteúdo, tempo escolar e formas de oferta, exigindo das redes e escolas a revisão de matrizes curriculares e projetos pedagógicos para assegurar coerência vertical e densidade conceitual ao longo das três séries (Brasil, 2024a; CNE, 2025)

Do ponto de vista pedagógico, a combinação BNCC + FGB + itinerários propõe um currículo que articula núcleo comum e percursos de aprofundamento por áreas do conhecimento. Para que essa proposta não se converta em fragmentação, é fundamental que as escolhas estudantis sejam acompanhadas por orientação pedagógica qualificada, integrando o projeto de vida dos estudantes às oportunidades locais de formação e trabalho. Como destacam Lauermann e Copatti (2024), “os itinerários não são blocos isolados, mas prolongamentos do comum”, e sua efetividade depende de infraestrutura, alocação docente e tempo pedagógico adequados.

As discussões recentes ressaltam que a efetividade dessa reforma dependerá da formação docente continuada, da infraestrutura escolar e de políticas que assegurem condições de permanência às juventudes. O eixo da justiça curricular e da cidadania crítica, reforçado nas novas diretrizes, convoca a escola a formar sujeitos capazes de ler e transformar o mundo. O Novo Ensino Médio de 2026 representa, portanto, um marco normativo que pretende conciliar formação geral e diversificação de trajetórias, mas cuja consolidação dependerá da capacidade coletiva de traduzir a legislação em práticas pedagógicas inclusivas, criativas e socialmente relevantes (Souza, 2024; Rabelo, 2024; Honório; Oliveira, 2024)

Nesse cenário, as juventudes do Ensino Médio emergem como protagonistas e interlocutoras das transformações escolares. As reformas legais produzem efeitos concretos sobre suas trajetórias, experiências e sentidos de pertencimento. A ampliação da Formação Geral Básica, a reorganização curricular e o fortalecimento do projeto de vida convocam os jovens a repensarem o lugar da escola em suas vidas — não apenas como espaço de passagem, mas como território de invenção, encontro e resistência. Ao mesmo tempo, tais mudanças evidenciam as tensões entre a norma e o vivido, entre a política educacional e a experiência cotidiana, revelando o quanto a efetividade das leis depende do modo como cada juventude as habita e ressignifica em seu cotidiano escolar.

## 6.2 O ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO: DESAFIOS, INCERTEZAS E JUVENTUDES

A experiência é aquilo que nos acontece, aquilo que nos toca, que nos transforma (Larrosa, 2002, p. 24).

Tomando a experiência como um acontecimento que atravessa, transforma e convoca a refletir, volto meu olhar para o Ensino Médio em Mato Grosso. Trata-se de um cenário marcado por incertezas, mas também por potências, no qual as juventudes constroem sentidos a partir do que as afeta no cotidiano escolar. A educação mato-grossense espelha realidades semelhantes às de outros estados brasileiros, mas carrega especificidades que precisam ser reconhecidas. A coexistência de escolas urbanas e rurais revela uma pluralidade de contextos: nas periferias urbanas, sobressaem os desafios ligados à precariedade da infraestrutura e às desigualdades sociais; já no espaço rural, o distanciamento geográfico, a pluralidade dos povos indígenas, quilombolas, agricultores e a limitação de recursos impõem barreiras adicionais. Entre essas diferenças, as juventudes experienciam a escola como espaço de tensões e possibilidades, onde a transformação – evocada por Larrosa (2002) – dá-se no encontro entre desafios estruturais e as invenções cotidianas de existir e resistir.

Devido à vasta extensão territorial e à presença de comunidades rurais e isoladas, o estado enfrenta desafios significativos no acesso à educação. Muitos estudantes precisam percorrer grandes distâncias para frequentar a escola, o que agrava as desigualdades educacionais.

Cuiabá, como capital, concentra escolas que atendem as juventudes de contextos diversos, trazendo para o ambiente escolar questões relacionadas à vulnerabilidade social, conflitos geracionais e demandas por um currículo mais inclusivo e significativo. Essas realidades tornam o espaço escolar um campo fértil para investigações que busquem compreender como as juventudes constroem sentidos e ressignificam suas experiências no Ensino Médio.

Neste lugar, no qual as raízes da tradição se misturam com os ventos da modernidade, mapear as juventudes significa compreender as histórias que elas contam e os significados que atribuem às suas vivências escolares. É, portanto, um exercício de escuta, de acolhimento e de diálogo, em que há pistas que nos convidam a desvendar novos caminhos.

### 6.2.1 O ensino médio no território mato-grossense

As coisas, palavras, pensamentos, teorias, práticas educacionais não existem por si mesmas, não estão fixadas, não são eternas nem universais. Elas não são. Ou melhor: são à medida, e somente à medida, que se fazem, à medida que se revelam como um por-fazer, como um esforço de conquista e de reconquista dos percursos da Educação (Corazza, 2009, p. 12).

A afirmação de Corazza (2009) ilumina o percurso do Ensino Médio em Mato Grosso, lembrando-nos de que a educação não é um dado imutável, mas uma construção histórica em constante processo de reinvenção. Ao caminhar pela linha do tempo dessa modalidade no estado, em busca da especificidade do lugar a ser pesquisado, deparei-me com a densidade de sentidos que a atravessa em um território extenso, marcado por inóspitas distâncias e pela diversidade cultural e social de suas populações.

Nesse contexto, a educação em Mato Grosso foi, durante muito tempo, privilégio de poucos. Embora instituído em 1848, o Ensino Médio somente foi oficializado como marco legal em 1880, 30 anos depois. Essa demora evidencia o caráter seletivo e excludente da escolarização no estado, revelando que o acesso à formação secundária não se deu de forma ampla, mas permaneceu restrito às elites que podiam arcar com os custos e dispunham das condições necessárias para frequentar os estudos.

Em Mato Grosso, na rede pública, teve início a Escola Estadual Liceu Cuiabano<sup>6</sup>, que, segundo preconizado nos artigos 6 a 8, assim dispunha:

[...] o ensino público secundário será ministrado no Liceu Cuiabano [...] compreenderá, além das cadeiras que formam o curso normal, as de latim, francês, inglês, filosofia racional e moral e retórica e história universal. O complexo das disciplinas supramencionadas formará no Liceu dois cursos de humanidades – um se denominará – curso normal –, e se restringirá às cadeiras de gramática da língua nacional, filosofia e literatura pátria, pedagogia e metodologia, matemáticas elementares, geografia geral e história do Brasil; o outro se chamará – curso de línguas e ciências preparatórias e compreenderá todas as matérias do artigo 7, exceção feita da

---

<sup>6</sup> A Escola Estadual Liceu Cuiabano foi a primeira instituição pública de ensino secundário de Mato Grosso. Ao concluir os quatro anos de estudos primários, o jovem tinha três caminhos como opções a seguir: o ensino secundário, o ensino técnico-profissional e o ensino normal.

pedagogia e metodologia (Mato Grosso, 1880, p. 5-6, adaptação nossa<sup>7</sup>).

Marcado por um lapso temporal de 30 anos, ainda no fim do período imperial, o ensino secundário de Mato Grosso passou a fazer parte desse cenário, após a Guerra do Paraguai. Isso se deu porque houve uma abertura das fronteiras às margens dos rios, que atraíram estrangeiros e brasileiros para a Província de Mato Grosso, devido à abundância de recursos naturais e minerais e ao interesse da coroa em desenvolver a região e demarcar espaço (Scarselli, 2015).

Com a chegada de novos imigrantes e com o comércio em ascensão, a Coroa Portuguesa deparou-se com uma população analfabeta e pouco interesse em relação ao crescimento cultural, econômico e social, o que causou surpresa. De acordo com Siqueira (2000, p. 63):

[...] as avaliações feitas pelos viajantes e até mesmo pelo português Joaquim Ferreira Moutinho, [...] eram de que as riquezas existentes em Mato Grosso, até meados do século passado, encontravam-se inexploradas. Isso porque, para uns, a distância de Mato Grosso com relação ao litoral impunha dificuldades para o seu desenvolvimento; para outros, no entanto, esse 'atraso' era devido à falta de iniciativa dos seus habitantes.

Esse lugar de matas verdejantes, sol intenso e paisagens inesquecíveis marca uma dualidade de sujeitos. De um lado, a população local, que era pobre, trabalhadora e que se sustentava do seu suor; em que apenas uma minoria sabia escrever, ler e fazer cálculos aritméticos, uma vez que não havia perspectivas de crescimento por meio do estudo. Nesse contexto, o fato de concluir a quarta série primária era visto como algo desafiador e grandioso, pois essa população acreditava que nada acrescentaria à sua vida humilde e simples. De outro lado, a elite queria avançar as barreiras da ignorância, estudar, garantir prestígio social e perpetuar-se no poder.

Contudo, a elite mato-grossense mandava seus filhos estudarem na Região Sudeste, no Rio de Janeiro e em São Paulo, o que se tornou costumeiro, até o início da década de 1990. Em Cuiabá, havia apenas uma escola da rede pública e duas particulares de educação confessional, o que dificultava o acesso ao ensino secundário (Baratelli; Almeida, 2022).

---

<sup>7</sup> O trecho original foi adaptado para corresponder à forma contemporânea de escrita da língua portuguesa, a fim de facilitar a compreensão.

Em 13 de janeiro de 1912, foi aprovado o Decreto nº 296, com ideias inovadoras em torno do ensino secundário, sendo expressas as culturas científicas e humanísticas, que valorizavam a formação dos jovens, bem como exaltavam e reconheciam os seus contextos sociais. Conforme esse documento (Mato Grosso, 1912, p. 12), a Escola Estadual Liceu Cuiabano “[...] é um estabelecimento estadual de instrução secundária que tem por fim proporcionar à mocidade, por meio do ensino das ciências e letras, uma cultura geral de caráter essencialmente prático e aplicável a todas as exigências da vida”.

Contudo, esse tipo de ensino não se manteve, em função das discussões em torno das questões sociais, do desinteresse da população nos estudos, do alto índice de reprovação, bem como da falta de professores habilitados. Esses fatores deram origem a um desprestígio ao ensino secundário, que não obteve êxito (Baratelli; Almeida, 2022).

Em 11 de janeiro de 1916, o Decreto Estadual nº 417 determinou que a instituição de ensino secundário fosse rigorosa e foi realizado o exame de admissão. “Por fim, ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental que os habilite não só a desempenhar cabalmente os deveres de cidadãos, como a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame de admissão” (Matto-Grosso, 1916, p. 15).

Dessa maneira, o ensino secundário passou a ser realizado por meio de exame de admissão nos primeiros anos, selecionando os estudantes que obtiveram êxito. O ensino secundário mato-grossense, no início do século XX, foi marcado pela extensão territorial do estado. Somavam-se a isso a falta de professores, as altas taxas de reprovação dos estudantes no ingresso secundarista, a falta de escolas e a indefinição do que seria essa modalidade intermediária de educação.

Entre os anos de 1920 e 1960, iniciou-se uma nova discussão de que esse modelo de ensino não caberia sem a participação da massa popular, nem atingiria o objetivo principal do progresso. Em 1923, o coronel Pedro Celestino Corrêa Costa enviou uma mensagem à Assembleia Legislativa de Mato Grosso, enfrentando a gestão governada pelo arcebispo Dom Francisco de Aquino Corrêa:

[...] nenhum progresso é possível sob o ponto de vista material, moral e social sem a difusão do ensino útil pela massa popular. A instrução que deve ser ministrada pelas escolas abrange noções de conhecimentos necessários à formação de cidadãos aptos à vida prática e à colaboração para o progresso da sociedade em que vivem (Mato Grosso, 1923, p. 34).

Observa-se no discurso republicano progressista uma preocupação com a educação, mesmo que não faça sentido algum à massa popular. O que podemos constatar é que, desde aquela época, já havia, nos bastidores, uma discussão voltada ao Ensino Médio.

De acordo com Alves (2011), na década de 1930, o estado de Mato Grosso tinha 11 grupos escolares, quatro escolas reunidas e 175 escolas isoladas – 32 urbanas, 130 rurais e 13 ambulantes. No cenário nacional, os anos 1940 apresentavam “[...] um quadro promissor, pois, além das riquezas extrativas e agropecuárias, recebeu maiores incentivos à produção agrícola em virtude da Campanha Marcha para o Oeste” (Alves, 2011, p. 22), momento em que os olhos retornaram à educação básica de Mato Grosso.

Mesmo com todos os discursos ideológicos da época, o Ensino Médio pouco avançou: a legislação não correspondia à realidade social e econômica e o exame admissional acabou excluindo a classe trabalhadora. Com isso, continuava sendo privilégio de poucos. Apenas no final da década de 1970, mais precisamente nos anos 1980, com as construções de novas escolas, principalmente na capital, foi oferecido o Ensino Médio profissionalizante no período noturno nos bairros, e o Ensino Médio propedêutico ainda continuou na região central.

Segundo Ciavatta e Ramos (2011, p. 28):

[...] no caso do Ensino Médio e da educação profissional, essa visão dual e fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas.

Após meados da década de 1990, com a PNE, a classe trabalhadora mato-grossense pôde sonhar com a sua prole tendo a oportunidade de concluir o Ensino Médio e fazer faculdade, mesmo com um currículo engessado, que não visava à formação de cidadãos para o mundo. Observando-se esse recorte do Ensino Médio em Mato Grosso, conclui-se que levou quase três séculos para que realmente as juventudes da classe popular pudessem ter o direito de estudar e ingressar em um ensino superior.

O Ensino Médio em Mato Grosso atravessa um cenário complexo de transformações normativas, disputas pedagógicas e tensões entre interesses formativos e econômicos. A promulgação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), ao



reformular essa etapa da Educação Básica, provocou reconfigurações estruturais no currículo escolar brasileiro, especialmente a partir da BNCC e da instituição dos Itinerários Formativos. No estado, tais mudanças foram incorporadas por meio do DRC-MT – Etapa Ensino Médio, homologado em 2021 pela Portaria nº 356/GS/SEDUC/MT, com a proposta de atender à diversidade mato-grossense por meio de uma formação flexível e articulada ao mundo contemporâneo (Mato Grosso, 2022, p. 26).

Apesar de sua aparência inovadora, tal reforma tem sido alvo de críticas por priorizar uma lógica adaptada às exigências do mercado de trabalho, esvaziando a função social, crítica e emancipatória da escola pública. Segundo Lima, Casagrande e Silva (2022, p. 4), a política curricular do NEM revela um tensionamento entre o discurso da flexibilidade e a precarização das condições estruturais e pedagógicas das escolas estaduais, sobretudo nas periferias urbanas e em regiões rurais. Os autores destacam que, ao reduzir a carga horária da Formação Geral Básica, a reforma pode comprometer o acesso igualitário aos conhecimentos historicamente acumulados, reforçando desigualdades educacionais já presentes.

No caso específico de Mato Grosso, os dados do Censo Escolar de 2023 evidenciam essas assimetrias: das aproximadamente 135.849 matrículas no Ensino Médio da rede estadual, apenas 6.124 correspondem a escolas de tempo integral – o que representa menos de 5% do total de estudantes. Além disso, mais de 93% das matrículas estão concentradas na rede pública, e 87% dos alunos estão em escolas urbanas (Brasil, 2023). Ainda assim, a precariedade de infraestrutura, a escassez de docentes em áreas específicas e os altos índices de distorção idade-série – cerca de 30% no estado, contra 17,7% no cenário nacional – reforçam o caráter excludente do sistema (Brasil, 2023).

O DRC/MT reconhece essas limitações e tenta delinear um currículo que dialogue com as múltiplas realidades juvenis, compreendendo os estudantes como sujeitos históricos e culturais, inseridos em contextos marcados por desigualdades de acesso e permanência. No entanto, a efetividade dessa proposta depende de condições ainda ausentes em grande parte das escolas. Casagrande, Alonso e Silva (2019, p. 194) apontam que a experiência do ensino remoto emergencial, durante a pandemia de Covid-19, revelou a frágil relação entre juventudes e tecnologias quando mediados por desigualdade social. Ainda que os

estudantes estejam imersos na cultura digital, muitos não dispunham de internet de qualidade, equipamentos adequados ou suporte pedagógico.

Complementando essa análise, Lima, Casagrande e Silva (2022, p. 15) alertam que, mesmo com os esforços de implementação do novo modelo, persistem lacunas entre o currículo proposto e o vivido. Para os autores, é ilusório supor que a mera reestruturação curricular possa resolver questões estruturais como evasão, desmotivação e precarização da escola. Eles enfatizam a urgência de políticas educacionais que articulem formação integral com justiça social, democratização do acesso ao conhecimento e valorização do trabalho docente.

Dessa forma, pensar o Ensino Médio em Mato Grosso implica reconhecer que se trata de um lugar educacional tensionado entre promessas de inovação e a permanência de desigualdades históricas. A juventude mato-grossense exige muito mais do que reformulações normativas; exige escuta, investimento, infraestrutura e condições de construir projetos de vida com dignidade. Como aponta o próprio DRC/MT (Mato Grosso, 2022), a escola precisa assumir sua função pública de formação crítica, superando o reducionismo da empregabilidade e reafirmando a educação como direito de todos.

Portanto, o Ensino Médio em Mato Grosso passa por vários desafios. Para além de aumentar os índices de avaliação, é preciso romper com a ideia de educar e moldar as juventudes com um currículo fechado e com discursos contraditórios de flexibilização, que promovem mecanismos de silenciamento. Esses mecanismos resultam na invisibilidade das diversas culturas, identidades, individualidades e subjetividades dos estudantes. São desafios que apontam a importância de repensar e reformar o sistema educacional, tornando-o mais inclusivo e sensível à diversidade, para que as escolas possam cumprir seu papel de forma mais eficaz na formação de cidadãos conscientes e respeitosos com a pluralidade de experiências e perspectivas.

É nesse contexto que se insere a Escola Estadual André Avelino Ribeiro, em Cuiabá. Sob o céu vasto da capital mato-grossense, onde o Cerrado se desenha e a mãe natureza desenvolve os ipês floridos, esse espaço pulsa com as vozes de seus estudantes, que, há mais de quatro décadas, preenchem seus corredores com histórias, desafios e sonhos. E, nesse movimento dinâmico, em que os rastros das juventudes se inscrevem não apenas no espaço da escola, mas também nas

produções acadêmicas, vemos a necessidade de explorar o estado do conhecimento sobre as juventudes e suas experiências no cenário educacional.







**Caminhos  
que se fazem  
com os  
passos**

## 7 TRAJETOS: TEÓRICO-METODOLÓGICO

O que eu vivi ninguém apaga, o meu caminho é meu. E tudo o que floresce nessa estrada carrega a essência do que sou. (Elaborado pela autora, 2025).

O percurso metodológico desta tese é articulado como uma caminhada dinâmica e sensível, que se constrói no encontro, na escuta e na invenção conjuntamente com as juventudes do Ensino Médio. Longe de buscar uma linearidade ou um modelo fechado, a metodologia adotada privilegia a cartografia como prática de acompanhamento e intervenção nas experiências vividas, valorizando os desvios, pausas e florescimentos que emergem da relação entre pesquisadores e participantes.

Assim, o método se apresenta como ato epistêmico e político, aberto à transformação constante dos sentidos, em consonância com as reflexões de autores que entendem a arte como potência de resistência, criação e produção de conhecimento. Essa proposta metodológica regular que o conhecimento não é pré-formatado, mas se faz nos passos trilhados, traduzidos simbolicamente na capa que abre este capítulo, reafirmando a centralidade da experiência estética e política na investigação.

A capacidade que *Manu* criou inaugura com potência todo o percurso metodológico dessa tese, simbolizando visualmente o movimento dinâmico e não linear da pesquisa. Com traços suaves e núcleos que se expandem organicamente, a imagem traduz a cartografia enquanto prática viva, que se faz nos encontros, desvios e fluxos das experiências juvenis no Ensino Médio. Esse gesto artístico instala uma dimensão ética e política fundamental: o conhecimento se constrói no progresso, na escuta e no diálogo, e não em trajetórias previamente decididas ou estáticas.

Ao escolher essa obra para abrir a seção, a metodologia da pesquisa é também uma forma de conhecer pela arte, em que o gesto criativo não ilustra o método, mas o incorpora como escrita sensível das histórias e intensidades vívidas. A cartografia, conforme destacam Kastrup e Passos (2013), não é representação fixa, mas acompanhamento de processos em movimento. Assim, a capa “Caminhos que se fazem com os passos” atua como epígrafe visual desta investigação, expressando poeticamente a aposta na escuta das vozes que escapam do currículo

prescrito e nas possibilidades abertas pela arte para pensar o Ensino Médio de modo mais plural, crítico e relacional.

A investigação assumiu o desafio de equilibrar proximidade e distanciamento: como professora e coordenadora pedagógica da escola, eu já integrava aquele espaço; como pesquisadora, precisei reposicionar meu olhar, atento às singularidades, fluxos e disputas simbólicas que constituem as vivências das juventudes. Esse duplo pertencimento tornou a pesquisa um exercício de deslocamento contínuo, em que teoria e prática se entrelaçam, abrindo caminhos para compreender como as juventudes se posicionam e produzem sentidos em meio às experiências escolares.

Ao adotar esse percurso metodológico, não busquei fixar verdades, mas mapear modos de existência. Os discursos, as imagens e as criações – como a capa de *Manu* – integram a tessitura investigativa, revelando que os caminhos se constroem com os passos, em movimento constante de reinvenção.

## 7.1 TRAJETOS METODOLÓGICOS PARA CARTOGRAFIAR AS JUVENTUDES

Escrever, fazer rizoma, aumentar seu território por desterritorialização, estender a linha de fuga até o ponto em que ela cubra todo o plano de consistência em uma máquina abstrata. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 31).

Nesta seção, compartilho o trajeto metodológico que estrutura a pesquisa, concebido como uma caminhada cartográfica junto às juventudes do Ensino Médio na Escola Estadual André Avelino Ribeiro, em Cuiabá. Escolhi como campo investigativo o espaço que também hábito como professora e coordenadora pedagógica, o que implicou uma dupla postura: de envolvimento afetivo e de distanciamento crítico. Como propõem Kastrup, Passos e Escóssia (2009), a cartografia exige abertura ao inesperado e ao que emerge no meio do caminho, por isso, o percurso metodológico aqui não foi uma aplicação de técnicas, mas uma experimentação sensível.

Inspirada por Deleuze e Guattari (2011), adoto o conceito de *rizoma* como base epistemológica e metodológica. O rizoma expressa um modelo de pensamento não linear, não hierárquico, movido por conexões múltiplas e entradas diversas. Tal como afirmam os autores:

Um rizoma não começa e nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo 'ser, mas o rizoma tem como tecido a conjunção 'e...e...e...'. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (Deleuze; Guatarri, 2011, p. 4).

Essa abordagem permitiu a construção de um mapa vivo, em que as juventudes não aparecem como categorias fixas ou homogêneas, mas como multiplicidades em constante devir. Como aponta Suely Rolnik (2011), a cartografia exige uma escuta sensível às forças que atravessam o campo, e não apenas às representações cristalizadas. Essa escuta orientou todos os momentos da pesquisa: desde os encontros até a análise.

Os participantes da pesquisa foram 49 estudantes entre 15 e 18 anos, todos regularmente matriculados no Ensino Médio da escola. O processo de aproximação ocorreu por meio de rodas de conversa e oficinas, organizadas em horários previamente combinados e com consentimento da gestão escolar e dos próprios estudantes. Os registros foram feitos por meio de cadernetas de campo, fotografias autorizadas, materiais produzidos nas oficinas (cartazes, poemas, desenhos) e gravações de áudio com transcrição parcial.

Importa destacar que os nomes reais não foram utilizados: cada participante escolheu seu próprio codinome, num gesto que considero simbólico de autoatribuição de sentido e autoria sobre sua própria narrativa. Foi uma escolha metodológica e política, que se sustenta na ética da autonomia e da escuta ativa.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), conforme parecer consubstanciado nº 7.111.958, respeitando os princípios da Resolução Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510 (Brasil, 2016b). Foram utilizados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os maiores de idade, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) acompanhado do TCLE assinado por responsáveis legais para os menores de 18 anos.

Com base em Foucault (2006), compreendo que a escola é um espaço atravessado por múltiplos dispositivos de poder e saber, que incidem sobre os corpos e subjetividades. Por isso, ao cartografar as falas e gestos das juventudes, busquei observar como tais discursos circulam, são reproduzidos, resistidos ou deslocados pelas práticas juvenis. A escuta dessas juventudes me levou a



reconhecer que a escola não é apenas um espaço de formação – é também um espaço de disputas simbólicas, onde se forjam modos de existir.

Na esteira do que propõe Larrosa (2002), cultivar uma pesquisa de escuta exige “demorar-se nos detalhes”, acolher as singularidades que emergem dos encontros e suspender a vontade de “capturar o outro” sob categorias apriorísticas. O método cartográfico, ao contrário, permitiu-me acompanhar a experiência das juventudes como acontecimento, como produção de si em meio às contradições, silenciamentos, resistências e reinvenções.

A escola foi pensada como esse lugar denso e ambíguo, onde se desenham trajetórias entrecruzadas, onde as juventudes coexistem em meio a normas e transgressões, esperanças e cansaços, desejos e rupturas. Nessa paisagem, deixei-me guiar não por hipóteses fixas, mas por uma disposição ao encontro. O que as juventudes dizem de si e da escola? Que sentidos produzem sobre sua presença nesse espaço? Que afetos, dores e invenções ali operam?

Em vez de buscar respostas prontas, deixei que as perguntas se reconfigurassem ao longo do caminho. Como defendem Kastrup e Passos (2013), a análise cartográfica não ocorre após a coleta, mas se dá no próprio ato de acompanhamento. Analisar, nesse contexto, é seguir rastros, fazer emergir linhas de força, conectando o visível e o invisível, o dito e o silenciado, o vivido e o fabulado.

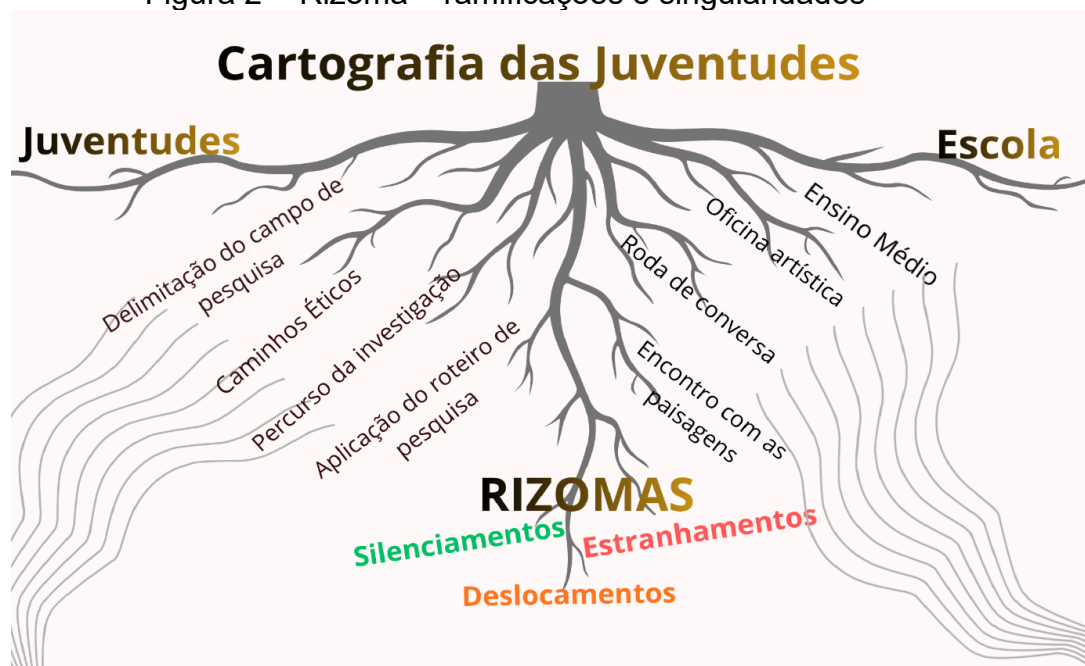
Nesse trajeto, também revisei os discursos vazios tão difundidos sobre as juventudes: “que não querem nada”, “nem estudam, nem trabalham”. O artigo de Shirasu e Arraes (2019) mostra como tais estigmas desconsideram as condições estruturais que limitam o acesso das juventudes à escola e ao trabalho. Jovens mulheres com filhos, por exemplo, enfrentam barreiras impostas por arranjos familiares desiguais e pela ausência de políticas de suporte. Trata-se de rótulos que mascaram a vulnerabilidade e que, ao serem reiterados, reforçam processos de silenciamento e marginalização.

As juventudes, ao se deslocarem entre normas e rupturas, inventam outras formas de estar na escola. As narrativas que emergiram nos encontros expressam justamente essa potência de resignificação, que desafia modelos lineares de sucesso escolar ou de cidadania regulada. A Figura 2, a seguir, simboliza esse processo:

A estrutura rizomática, tal como expressa na Figura 2, permite compreender a escola não como estrutura unificada, mas como campo de forças em disputa, onde

se entrecruzam temporalidades, identidades, saberes e silenciamentos. O rizoma é movimento, variação, mistura. É o que sustenta o caráter multidimensional das subjetividades das juventudes, que não se encerram em uma condição ou identidade, mas vivem em fluxo.

Figura 2 - Rizoma – ramificações e singularidades



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com essa configuração, o trajeto metodológico foi ganhando forma em redes, e não em etapas fechadas. O mapa resultante, mais do que diagnosticar, permitiu acolher as potências silenciosas e expressivas das juventudes — aquelas que produzem sentido, resistem e criam.

Este trajeto metodológico não se encerra em uma narrativa final ou em um mapa estático. Ao contrário, a cartografia aqui proposta é movimento contínuo, processo vivo e aberto, tecido com as vozes das juventudes que transitam pela escola, inventando seus próprios modos de ser, resistir e sonhar.

## 7.2 TRAVESSIA EM CONSTRUÇÃO: A APROXIMAÇÃO COM O CAMPO E AS JUVENTUDES

O sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo. (Foucault *apud* Larrosa, 1994, p. 55).

As juventudes, em sua potência, não se limitam a um ser fixo, mas a um estar em constante transformação. Como destaca Tadeu (2004, p. 151), "[...] devir, em última análise, significa deixar de ser", ou seja, um contínuo tornar-se que desafia concepções cristalizadas sobre o que significa ser jovem na escola. Esse movimento coloca desafios à própria estrutura escolar, que opera sobre padrões, muitas vezes rígidos e normativos. De que maneira as juventudes tensionam esses padrões? Como suas práticas culturais, formas de expressão e relações interpessoais impactam as estruturas escolares e curriculares?

Sueli Rolnik (2011) nos oferece uma compreensão ampliada sobre o método cartográfico, destacando que cartografar significa acompanhar processos, estar implicado com os movimentos e as forças que atravessam um determinado campo. Para ela, trata-se de um método que exige envolvimento, uma escuta sensível e atenta às singularidades que emergem no processo de investigação. A cartografia, portanto, não é um simples mapa de espaços fixos, mas um acompanhamento das dinâmicas vivas que produzem subjetividades e modos de existência. Assim, minha pesquisa buscou captar os movimentos, os afetos e as transformações que perpassam as juventudes na escola, percebendo como suas experiências e interações ressignificam continuamente esse espaço.

Ao adentrar minha pesquisa, permitiu-me entrar em devir, sendo atravessada por fluxos que conduziam minha investigação para além de referenciais fixos. Traçar cartografias das subjetividades juventudes significou me abrir a múltiplas linhas de fuga, explorando as potencialidades que emergiam das experiências dos jovens na escola. Como afirmam Deleuze e Guattari (1997, p. 53), "[...] é a variação contínua que constitui o devir [...] de todo mundo". Nesse percurso, compreendi que investigar as juventudes implica reconhecer sua fluidez, seus movimentos de desterritorialização e as ressignificações que operam na escola e em si mesmas.

Refletir sobre a experiência e as juventudes exige considerar a transitoriedade desses sujeitos e seus percursos no espaço escolar. Como ressalta Deleuze e Parnet (1998, p. 10), "[...] pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio". Dessa maneira, a cartografia com juventudes mostra-se como um processo vivo, atravessado pelos devires que emergem em suas relações com a escola, entre si e com suas próprias subjetividades.

Nesse processo, utilizei uma caderneta de campo para registrar impressões, gestos, palavras, fotografias e outros elementos do cotidiano escolar, permitindo um mapa atento às manifestações das juventudes. A roda de conversa foi essencial para mergulhar nas dinâmicas sociais e práticas que influenciam a formação das subjetividades juventudes, garantindo uma compreensão mais profunda do contexto pesquisado.

Para aprofundar a investigação, a técnica das Rodas de Conversa foi utilizada como principal estratégia metodológica. Como destacam Moura e Lima (2014), essa abordagem favorece a participação coletiva, permitindo que os sujeitos se expressem, escutem seus pares e desenvolvam um exercício reflexivo. As rodas ocorreram em três momentos distintos, cada um orientado por uma questão norteadora, com o propósito de fomentar o diálogo e a troca de experiências.

Para a abertura da roda de conversa, selecionei como disparador o documentário *Nunca Me Sonharam*, dirigido por Cacau Rhoden (2017) e produzido pelo Instituto Unibanco. O documentário apresenta uma série de relatos e reflexões sobre o Ensino Médio no Brasil, explorando as vozes de estudantes, professores e especialistas. Estruturado em 20 episódios, cada um aborda dimensões distintas da experiência escolar, colocando no centro os sonhos, os desafios e as perspectivas das juventudes em relação à escola e ao futuro. A obra ganhou visibilidade nacional justamente por dar protagonismo aos estudantes, ressignificando o lugar das juventudes no debate sobre a educação.

Embora o documentário "*Nunca me Sonharam*" traga contribuições importantes para dar voz às experiências e perspectivas das juventudes, é importante considerar que seu financiamento pelo Instituto Unibanco insere a produção em um contexto político-ideológico específico. Essa relação aponta para a influência de atores privados na definição dos discursos e das representações sobre a juventude, especialmente na promoção de uma agenda alinhada aos preceitos neoliberais, como a centralidade do mercado de trabalho e a responsabilidade individual. Essa constatação não invalida os relatos apresentados, mas exige que o documento seja compreendido de forma crítica, considerando quem legitima os "sonhos" ali contidos e quais interesses esses discursos servem.

Além disso, as falas dos jovens entrevistados, em muitos momentos, refletem o próprio projeto neoliberal instalado na sociedade, reproduzindo discursos sobre autonomia e empreendedorismo que, embora valorizem o protagonismo, podem

ocultar as limitações estruturais enfrentadas por esses jovens. É importante destacar essa tensão, pois o exercício da criatividade e da autonomia dessas situações ocorrem dentro de condições que frequentemente restringem suas possibilidades reais de ação e acesso a direitos. Por isso, o trabalho se propõe a ampliar a compreensão dessas vivências, buscando evidenciar como as juventudes apresentam sentidos e estratégias que além das definições oficiais e mercadológicas.

Dentre os episódios disponíveis, escolhi trabalhar com o terceiro, intitulado **“Moçada”**, cuja duração é de aproximadamente seis a sete minutos. Esse episódio destaca de forma sensível os vínculos, afetos e redes de pertencimento que os estudantes constroem dentro da escola, revelando como o espaço escolar é vivido não apenas como lugar de estudo, mas também como lugar de relações, encontros e identidades em formação. Ao trazer essas narrativas, o episódio mobiliza reflexões sobre amizade, coletividade, conflitos e potências inventivas das juventudes, aproximando-se das questões que eu buscava tensionar na pesquisa.

A escolha do episódio “Moçada” deve-se ao fato de que toca diretamente em temas que ressoam com a realidade da escola investigada, como os desafios do pertencimento, o papel dos laços afetivos na permanência escolar e a maneira como as juventudes produzem sentidos para suas trajetórias no Ensino Médio. Assim, sua exibição não foi apenas um recurso didático, mas uma forma de instaurar um campo de escuta coletiva, capaz de provocar os estudantes a relacionarem suas próprias vivências com as narrativas apresentadas no documentário. Foi nesse clima, cuidadosamente preparado, que as juventudes puderam se reconhecer, questionar-se e se expressar nas rodas de conversa que se seguiram.

A observação participante também foi essencial para a pesquisa, proporcionando uma imersão no universo escolar e permitindo identificar os “jogos de verdade” presentes nas relações entre os sujeitos e o espaço escolar. Foucault (2004a, p. 235-238) destaca que a constituição do indivíduo ocorre dentro de relações de poder e saber e propõe três abordagens metodológicas para essa análise: (1) questionar os universais antropológicos em sua construção histórica; (2) investigar as práticas concretas que constituem o sujeito dentro de um campo de conhecimento; e (3) analisar as práticas como modos de agir e pensar que estruturam tanto o sujeito quanto o objeto de estudo. Assim, a observação

participante permitiu compreender como os estudantes se constituem dentro da dinâmica escolar, tanto nos momentos formais quanto nas interações cotidianas.

Para isso, elaborei uma Agenda de Encontros estruturada em seis momentos presenciais, dois para cada turma (1º, 2º e 3º anos), sendo o primeiro voltado para rodas de conversa e o segundo voltado para produções artísticas. A ideia da produção artística não foi orientada por um objetivo estético ou avaliativo, mas, sim, utilizada como artifício metodológico: uma estratégia sensível para favorecer a interação entre os estudantes e, sobretudo, para que eu pudesse escutá-los com mais liberdade e espontaneidade.

As produções artísticas geradas pelos estudantes ao longo desta pesquisa — desde capas e desenhos até poemas e pinturas — atravessam o trabalho como importantes dispositivos estéticos de pensamento. Estas manifestações artísticas não se limitam a representar conteúdos, mas criam modos próprios de existência e resistência, conformando um território sensível onde as fronteiras entre arte e vida se diluem. Como aponta Fonseca (2017), a obra de arte não se encerra em si mesma, mas atua como um horizonte aberto, que resiste à entrega completa e revela a “beleza do estranho” presente em cada gesto criativo. Dessa forma, a arte emergiu como uma linguagem capaz de expressar o que escapa às palavras, abrindo brechas de visibilidade e de enunciação no cotidiano escolar.

As criações artísticas produzidas e encontros constituíram uma cartografia viva de afetos e processos subjetivos. Inspiram-se no conceito proposto por Fonseca (2014) de “Corpo, Arte e Clínica”, práticas que liberam a arte como um campo capaz de dar forma às forças invisíveis que atravessam o viver e a existência. Ao se envolverem nesses processos, os jovens participantes tornam-se autores de si mesmos, deslocando-se da condição de objetos da pesquisa para coautores da produção estética e conceitual deste trabalho. Assim, suas obras não apenas ilustram as trajetórias narradas, mas especificamente o próprio campo de acontecimento da investigação, onde o sensível e o político se entrelaçam em uma dinâmica inseparável.

Durante esses encontros, busquei suspender as hierarquias tradicionais da escola e criar um espaço de partilha e acolhimento. Os encontros foram áudios gravados com o uso de gravadores digitais, e as transcrições foram realizadas com o auxílio de software de edição de som gratuito, que possibilitou isolar, repetir e organizar os trechos relevantes. O processo de transcrição seguiu a compreensão

de que não se trata de uma simples conversão da fala em texto, mas de um exercício de escuta, em que pausas, interrupções, ênfases e silêncios também produzem sentidos e compõem a narrativa do encontro.

Na escuta atenta que marcou cada etapa da pesquisa, convidei os participantes a escolherem os nomes pelos quais gostariam de ser referidos nos registros. Sugeri que optassem por qualquer palavra, imagem ou referência simbólica que lhes causasse afeto ou refletisse, de algum modo, aspectos de sua subjetividade: poderia ser o nome de uma flor, uma pedra, um personagem de anime, um sentimento ou qualquer outro signo com o qual se identificassem. Esse gesto, embora simples em aparência, representou uma abertura para que cada um se apresentasse a partir de seus próprios sentidos, marcando sua presença na pesquisa com autonomia, imaginação e liberdade criativa. Escolher um nome foi, portanto, um ato de posicionamento e autoria.

Abaixo, no Quadro 3, apresento a organização detalhada de cada um dos seis encontros realizados no campo empírico, com os objetivos e as atividades desenvolvidas. No primeiro encontro, realizamos uma dinâmica de apresentação e explicamos os objetivos da pesquisa e a metodologia das rodas de conversa. Segundo Moura e Lima (2014, p. 31),

[...] o cenário que propicia o diálogo, pessoas que não se conhecem tendem a ficar tímidas em desvelar aspectos do vivido, mas a resposta à primeira provocação suscitou alguns momentos descontraídos, com falas que evocavam tempos lembrados e quebravam a sisudez da apresentação formal.

Para garantir um registro fidedigno das falas, obtivemos autorização para gravação e posicionamos o gravador no centro da roda. Inicialmente, os estudantes mostraram certa timidez, alguns até levantavam a mão antes de falar. Porém, com o avanço da conversa, o diálogo se tornou mais fluido, as falas se entrecruzavam naturalmente, demonstrando o envolvimento dos participantes e a potência dessa metodologia para compreender as subjetividades juvenis no contexto escolar.

Quadro 3 - Organização do primeiro encontro da Roda de Conversa

| Encontro I – Outubro 2024  |
|--|
| <b>Público-Alvo:</b><br>Estudantes do 1º ano do Ensino Médio                                 |
| <b>Objetivos:</b><br><b>6.3</b> Apresentar a pesquisa em andamento, suas etapas e objetivos; |

- 6.4** Investigar os sentidos atribuídos pelas juventudes às suas experiências escolares;  
**6.5** Estimular a escuta e o diálogo por meio de um recorte audiovisual (documentário).

**Atividades Desenvolvidas:**

**1ª Etapa:** Acolhida e enlases

- Iniciei a dinâmica de apresentação convidando os estudantes a compartilharem, em poucas palavras, o que significava para eles ser jovem naquele momento de suas vidas.

**2ª Etapa:** Exibição de trecho do documentário “Nunca me sonharam – Episódio 3”;

**3ª Etapa:** Discussão a partir de frases selecionadas do filme;

**4ª Etapa:** Levantamento das impressões gerais dos estudantes;

- Diálogo guiado com perguntas abertas;

**5ª Etapa:** Confraternização com lanche coletivo.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No primeiro encontro com a turma do 1º ano, percebi certa timidez no grupo (Figura 3). A maioria dos estudantes mostrava-se retraída, visivelmente impactada pela exposição inicial. Alguns evitavam falar e uma das participantes, em especial, não conseguia conter o riso nervoso, revelando o desconforto coletivo diante da proposta de fala. Havia, naquele momento, uma espécie de contenção – o silêncio, a hesitação, os olhares desviados – que me fizeram compreender a necessidade de tempo, escuta e acolhimento.

Figura 3 - Evidências do primeiro encontro com a turma do 1º ano



Fonte: Elaborado pela autora (2025).



No segundo encontro (Quadro 4), voltado à produção artística, o ambiente se transformou. Ao deslocar o foco da palavra para a criação simbólica, os corpos pareceram se libertar. Notei que os estudantes passaram a conversar entre si com mais naturalidade, compartilhando até mesmo experiências íntimas e delicadas. Surgiram relatos sobre mágoas familiares, especialmente em relação à ausência de escuta por parte dos pais, à alienação parental e as palavras que “ferem a alma”, como disseram. Esse movimento me revelou que, quando a palavra se cala, o gesto e a criação podem abrir caminhos de expressão e conexão mais profunda com o outro – e consigo mesmo.

Quadro 4 - Organização do segundo encontro da Produção Artística

| Encontro II – Novembro 2024   |
|---|
| <b>Público-Alvo:</b><br>Estudantes do 1º ano do Ensino Médio  |
| <b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer a expressão subjetiva por meio da arte;</li> <li>• Permitir que os estudantes expressem sua visão sobre juventude e escola com liberdade criativa;</li> <li>• Estimular a interação e facilitar a escuta entre pares, sem imposições.</li> </ul>                         |
| <b>Atividades Desenvolvidas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposição de produção artística (desenho, poesia, colagem, etc.);</li> <li>• Disponibilização de materiais como lápis, papel, tesoura, post-its;</li> <li>• Criação individual ou em duplas;</li> <li>• Socialização voluntária das produções no grupo.</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os encontros com os estudantes do 2º ano (Quadro 5) apresentaram uma dinâmica bastante distinta dos anteriores. Desde o início, percebi um ambiente mais acolhedor e descontraído, possivelmente pelo fato de muitos já estarem mais ambientados com a escola e com os colegas, ainda que nem todos mantivessem laços estreitos de amizade. Houve uma receptividade espontânea: chegaram conversando entre si, sorrindo, demonstrando curiosidade sobre a proposta da pesquisa.

Diferentemente da retração observada no 1º ano, nesse grupo as perguntas surgiram logo nos primeiros minutos – queriam saber sobre os objetivos do estudo, o motivo da minha presença ali, e como seriam utilizados os registros. Essa postura

ativa e questionadora revelou não apenas interesse, mas também um certo desejo de compreender o papel que ocupavam enquanto sujeitos de pesquisa. A interação fluiu com leveza, e pude perceber que ali existia um terreno fértil para a escuta, para a reflexão coletiva e para a produção de sentidos mais elaborados sobre suas experiências juvenis no espaço escolar.

Quadro 5 - Organização terceiro encontro da Roda de Conversa

| Encontro III – Outubro 2024  |
|--|
| <p><b>Público-Alvo:</b><br/>Estudantes do 2º ano do Ensino Médio</p>   |
| <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomar a proposta da pesquisa e apresentar;</li> <li>• Ampliar o debate sobre o lugar das juventudes na escola;</li> <li>• Incentivar a reflexão crítica sobre o cotidiano escolar.</li> </ul>  |
| <p><b>Atividades Desenvolvidas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhida;</li> <li>• Exibição de trecho do documentário;</li> <li>• Discussão orientada a partir de trechos selecionados;</li> <li>• Perguntas abertas sobre participação, escuta e expectativas em relação à escola;</li> <li>• Rodada de falas e espaço para escuta ativa entre pares.</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na produção artística realizada com os estudantes do 2º ano, três situações me chamaram a atenção de maneira particular. Logo no início do encontro, um grupo de seis alunos chegou comentando sobre um vídeo publicado pelo professor de Sociologia no Instagram. O vídeo gerou um debate espontâneo entre eles sobre a obrigatoriedade do uniforme escolar e sobre os processos de militarização nas escolas públicas. Optei por não interferir de imediato e deixei que conduzissem a conversa livremente, pois percebi que aquele espaço de expressão espontânea também era parte do processo investigativo. Enquanto isso, dois estudantes – um rapaz e uma moça – permaneceram mais afastados do grupo, mas engajados em um diálogo afetivo sobre a vida e o amor.

Os demais participantes dedicaram-se prontamente à produção artística, utilizando o material disponível com envolvimento e autonomia. Ao final do encontro, enquanto recolhia os papéis e materiais, encontrei sob a pilha um desenho não identificado, no qual uma figura se refletia em um espelho. A imagem, cuidadosamente elaborada, foi deixada no anonimato, sem assinatura, mas

carregava um forte conteúdo simbólico. A seguir, sistematizo o Quadro 6, referente à organização deste encontro.

Quadro 6 - Encontro IV: Produção Artística com o 2º Ano

| Encontro IV – Novembro 2024   |
|---|
| <b>Público-Alvo:</b><br>Estudantes do 2º ano do Ensino Médio  |
| <b>Objetivos:</b><br>6.2.2 Estimular a expressão das subjetividades por meio da criação artística;<br>6.2.3 Promover um ambiente de escuta, livre criação e trocas afetivas entre os participantes;<br>6.2.4 Observar os modos como as juventudes ressignificam em seus discursos e representações.   |
| <b>Atividades Desenvolvidas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de oficina artística com materiais diversos;</li> <li>• Criação de cartazes, poemas, frases ilustradas, imagens simbólicas;</li> <li>• Reflexão silenciosa antes da criação;</li> <li>• Compartilhamento das obras em formato de exposição.</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No primeiro encontro com os estudantes do 3º ano (Quadro 7), percebe um grupo mais maduro e com um desejo explícito de falar sobre suas evidências e inquietações. A maioria demonstrava uma disposição reflexiva, trazendo à tona preocupações relacionadas ao término do Ensino Médio, às escolhas profissionais e às pressões impostas por expectativas familiares e sociais. O ambiente foi marcado por um sentimento de urgência, como se aquele espaço de escuta representasse uma chance de nomear o que, muitas vezes, permanece silenciado no cotidiano escolar.

As falas revelaram também um forte sentimento de frustração em relação ao NEM, principalmente no que diz respeito à falta de escuta na implementação das mudanças e à sensação de que suas necessidades reais foram desconsideradas. Ao mesmo tempo em que se mostraram críticos e afetados, havia entre eles um desejo comum de serem levados a sério – de terem seus projetos, dúvidas e dores reconhecidos como legítimos no contexto educacional.

Quadro 7 - Encontro V: Roda de Conversa com o 3º Ano

| Encontro IV – Novembro 2024  |
|--|
| <b>Público-Alvo:</b><br>Estudantes do 3º ano do Ensino Médio   |
| <b>Objetivos:</b><br>7.3 Discutir juventudes, escola e políticas públicas educacionais;<br>7.4 Analisar criticamente o Ensino Médio, o Novo Ensino Médio.  |
| <b>Atividades Desenvolvidas:</b><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeção do documentário;</li> <li>• Debate temático com foco em escola, protagonismo e juventude;</li> <li>• Atividades de escuta e perguntas problematizadoras;</li> <li>• Lanche coletivo ao final do encontro.</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao longo dos encontros, percebi que meu próprio olhar também foi se transformando. A cada escuta, a cada gesto partilhado, crescia em mim o desejo de compreender mais profundamente o que pensam e sentem essas juventudes. No terceiro encontro – segundo momento com os estudantes do 3º ano (Quadro 8) – pude perceber com mais nitidez essa aproximação. O grupo se mostrou mais à vontade, envolvido com os materiais e expressando-se com liberdade. Muitos demonstraram prazer em desenhar, brincar com as cores, montar composições visuais que refletiam suas vivências. Permiti que esse fluxo criativo ocorresse sem interrupções num primeiro momento, e depois retomei o convite à reflexão: pedi que compartilhassem o que pensavam sobre a escola e o que significava, para cada um aquele espaço, nada obrigatório.

Quadro 8 - Encontro VI: Produção Artística com o 3º Ano

| Encontro VI – Novembro 2024  |
|--|
| <b>Público-Alvo:</b><br>Estudantes do 3º ano do Ensino Médio   |
| <b>Objetivos:</b><br>8.1 Criar um espaço de expressão livre, sensível e criativa, em que os participantes pudessem elaborar visualmente suas percepções sobre as juventudes e a experiência escolar;<br>8.2 Aprofundar a escuta sobre os modos como as juventudes percebem seus direitos, sua cidadania e sua inserção (ou exclusão) no espaço escolar e social; |
| <b>Atividades Desenvolvidas:</b><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficina com colagem, ilustrações e expressões poéticas;</li> </ul>  |

- Temática livre;
- Produções individuais ou em dupla;
- Conclusão com partilha coletiva e escuta mútua.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

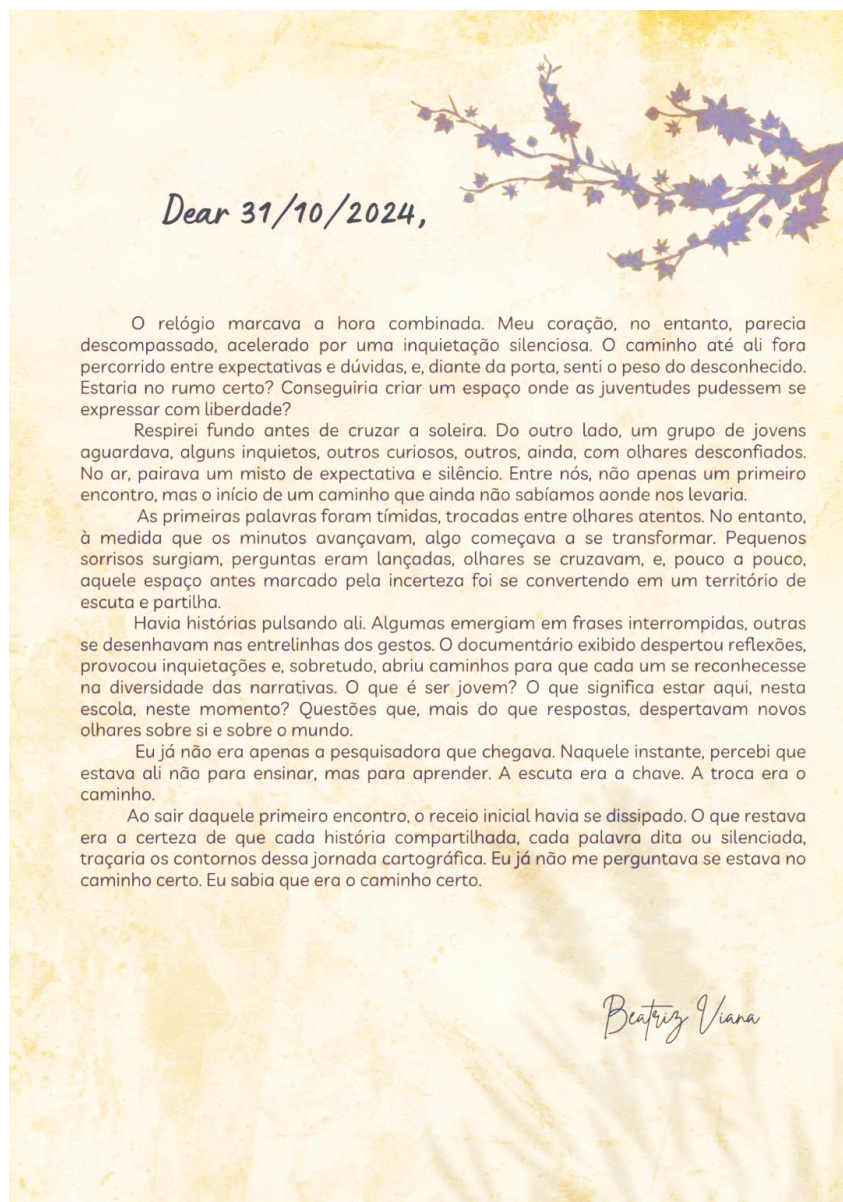
Os encontros com os participantes da pesquisa, embora, a previsão inicial fosse de 24 jovens, a pesquisa contou com a participação efetiva de 49 estudantes. No primeiro encontro, realizado em 25 de outubro de 2024, 15 alunos compareceram com os Termos de Consentimento e Assentimento devidamente assinados. Diante do interesse genuíno manifestado por outros estudantes em integrar a pesquisa, optei por ampliar a participação, assegurando que todos os interessados pudessem contribuir para a construção coletiva das discussões. Essa decisão foi mantida ao longo dos encontros subsequentes, garantindo um espaço dialógico no qual cada participante teve a oportunidade de se expressar.

As rodas de conversa foram conduzidas com base em perguntas semiestruturadas, elaboradas a partir de trechos do documentário utilizado como estímulo reflexivo. O objetivo era incentivar as juventudes a explorarem suas experiências em relação à escola e à educação de modo geral. As questões norteadoras incluíram:

- a) O que é ser jovem?
- b) O que acharam do documentário?
- c) Qual é sua visão sobre a escola?
- d) A educação precisa de uma reforma urgente?
- e) A escola oferece um espaço democrático para a expressão de ideias?

Durante as discussões e atividades artísticas propostas, adotei uma postura de escuta ativa, intervindo apenas quando necessário para facilitar o fluxo da conversa e aprofundar as reflexões. Essa abordagem buscou garantir que os participantes se sentissem à vontade para compartilhar suas perspectivas de forma espontânea e autêntica. Trago a minha experiência registrada no caderno de campo, sobre o primeiro dia do encontro (Figura 5).

Figura 5 - Registro da caderneta de campo do primeiro encontro com os participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A caderneta de campo marca o meu primeiro encontro com as juventudes e como se configurou essa experiência, no sentido atribuído por Larrosa (2002), ou seja, algo que marca, transforma e ressignifica a relação do sujeito com o mundo. Para o autor, a experiência não se limita a um acúmulo de vivências, mas envolve um impacto profundo, um atravessamento que deixa rastros no sujeito. Essa perspectiva alinha-se ao relato, no qual a incerteza inicial se converte em uma certeza construída pela escuta e pelo encontro genuíno com as juventudes. Como aponta Sabrina da Rosa (2008, p. 4), "[...] a experiência implica um deslocamento do sujeito, um sair de si para ser tocado pelo que acontece". Nesse sentido, a pesquisadora, ao adentrar esse espaço de partilha e diálogo, não apenas observa,

mas se transforma no processo, permitindo que a experiência a afete e a reconfigure em sua própria caminhada investigativa.

Além disso, a experiência, conforme Larrosa (2002), implica uma abertura para o inesperado e para o desconhecido, indo além do planejamento racional. No relato, essa dimensão se manifesta na transição entre o receio inicial e a entrega ao encontro, momento em que a pesquisadora deixa de buscar respostas preestabelecidas e passa a habitar o espaço do não saber. Isso remete à ideia de que "[...] a experiência exige tempo e disponibilidade para ser atravessado por aquilo que nos escapa" (Rosa, 2008, p. 5), evidenciando que a aprendizagem, nesse contexto, não se dá apenas no nível do conteúdo acadêmico, mas na vivência afetiva, na escuta e na troca. Dessa forma, a pesquisa não apenas analisa as juventudes, mas se constrói a partir delas, permitindo que o próprio processo investigativo seja também uma experiência transformadora para mim.

## 7.5 TECENDO SENTIDOS NA ANÁLISE

Escrever é esculpir com palavras a matéria-prima do tempo, onde não há separação entre a matéria-prima e a escultura, pois o tempo não existe senão esculpido em um corpo, que neste caso é o da escrita, e o que se escreve não existe senão como verdade do tempo (Rolnik, 1993, p. 246).

Escrever uma tese sobre as juventudes é traçar percursos que revelam os modos como esses sujeitos experimentam a si mesmos nas relações que estabelecem com o mundo, com os outros e com a escola. Não se trata de subjetivação no sentido psicológico estrito, mas de processos que envolvem a constituição do sujeito em meio a práticas, discursos e afetos que o atravessam. A cartografia, nesse contexto, torna-se uma ferramenta potente para acompanhar os movimentos das juventudes na escola – suas estratégias de existir, resistir e inventar sentidos. Ao nos aproximarmos dessas experiências singulares, captamos não apenas enunciados, mas gestos, silêncios e intensidades que expressam formas de ser e estar que escapam às normas instituídas. Assim, mapear essas experiências é também reconhecer a escola como um espaço de produção de si, onde as juventudes não apenas são educadas, mas também se educam mutuamente no encontro com o outro e com a alteridade que a vida escolar convoca.

Nesta investigação, adoto a perspectiva pós-crítica dos Estudos Culturais, ancorada nos fundamentos da análise do discurso inspirado em Michel Foucault (2009). Para Foucault, o método não é um roteiro rígido e universal, mas uma prática condicionada pelas especificidades históricas e discursivas do contexto. Ele rejeita a ideia de um método imutável e sistemático, propondo um exercício dinâmico que acompanha as condições de possibilidade de produção do saber e do poder em determinado espaço. Nesse sentido, a análise não busca verdades absolutas, mas posições, profundas e rastros que revelam os regimes de verdade subjacentes aos discursos.

Como destacado por Veiga Neto (2009, p. 88), este posicionamento foucaultiano rompe com a tradição moderna ao problematizar “a ideia de um método imutável, sistemático e universalmente aplicável”. Inspirada por essa abordagem, a pesquisa se configura como um movimento cartográfico que acompanha os processos discursivos, subjetivações e resistências no cotidiano, sobretudo no espaço escolar, onde saberes e práticas sociais são continuamente construídos, legitimados e contestados.

Nessa direção, Araújo (2013) observa que a proposta metodológica foucaultiana se distancia das concepções tradicionais de método, ao não se apoiar em regras fixas ou esquemas previamente definidos. Para o autor, trata-se de uma prática investigativa que se constrói de forma contingente, acompanhando os movimentos e inflexões dos objetos de estudo. O método, nesse caso, emerge como um exercício de atenção às descontinuidades, às reconfigurações do saber e às forças que atravessam os discursos. Isso implica reconhecer que o percurso analítico pode ser reorientado ao longo do processo, conforme se desvelam novas relações de poder e jogos de verdade no interior dos contextos investigados.

Inspirados em Foucault (1996), partimos da compreensão de que a análise do discurso não se limita a representar o real, mas participa ativamente da sua constituição. Para o autor, “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que manifesta (ou encobre) o desejo; é também o objeto do desejo” (Foucault, 1996, p. 10). Ou seja, o discurso não apenas revela, mas também produz relações de saber e de poder. No campo educacional, especialmente quando voltado às juventudes, ele opera como um mecanismo de enunciação de verdades que fabricam subjetividades, delimitam possibilidades de existência e regulam experiências escolares. Nesse sentido, a linguagem não é neutra: ela agencia disputas



simbólicas, institui normas e organiza os modos de viver e pensar no espaço escolar.

Ao conduzir esta investigação, reconheço que os posicionamentos das juventudes não são expressões isoladas, mas sim discursividades – conjuntos de enunciados que operam na constituição de sentidos, subjetividades e relações de poder. Cada fala, gesto ou silêncio carrega em si marcas de discursos mais amplos, como aqueles que sustentam a ideia da juventude “nem-nem”, da crise da escola, ou da inclusão como desafio estrutural. Por isso, a análise que proponho não parte da suposição de uma linearidade ou de uma coerência contínua entre os materiais pesquisados, mas busca acolher suas descontinuidades, deslocamentos e tensões. Como propõe Fischer (2001, p. 221), trata-se de uma abordagem que exige a “[...] suspensão de continuidades, acolhendo cada momento do discurso e tratando-o no jogo de relações em que está imerso”. Assim, os sentidos não estão prontos, mas são produzidos no entrelaçamento das vozes, das experiências e das condições históricas que as atravessam.

Nesse processo, a análise não se limita a identificar o que está dito, mas também as condições que possibilitam que certos discursos sejam legitimados e silenciados. Fischer (2001, p. 217) aponta que a análise foucaultiana se preocupa em compreender “[...] quem fala, a partir de que lugar, por meio de quais estratégias e com quais efeitos de verdade”. No caso das juventudes do Ensino Médio, torna-se fundamental examinar os modos como se posicionam e atribuem sentidos às suas experiências escolares, bem como as relações de poder que atravessam essas construções discursivas.

Minha investigação não se limitou a buscar a origem ou a intenção por trás dos discursos. Ao invés disso, busquei compreender as nuances do que é dito, as motivações que impulsionam as falas e os contextos que as moldam. Interroguei as condições de existência dos discursos, desvendando as relações de poder e as estruturas sociais que os permeiam, bem como as produções de subjetividades.

Para compreender os processos de produção das subjetividades juventudes, foi necessário entender que “[...] o que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos” (Veiga-Neto, 2002, p. 31). Nesse sentido, as juventudes não são um dado empírico isolado, mas uma realidade em permanente produção, atravessada

por narrativas, normatizações e dispositivos que lhe atribuem sentidos, valores e posições sociais:



[...] jamais é fixa, nem mesmo estável [pois] jamais ocupamos um mesmo lugar ao sermos cruzados por dois enunciados; ainda que ele seja um mesmo enunciado que volte a nos interpelar, ele vai nos encontrar num outro lugar na rede. Em cada caso, o resultado será sempre diferente (Veiga-Neto, 2004, p. 57).

Compreender que cada posição de sujeito é efeito de uma rede discursiva me levou a questionar as formas pelas quais as juventudes se constituem, reconhecem-se e são reconhecidas como sujeitos. Ao acompanhar suas falas e expressões no contexto escolar, atentei-me às formas e modalidades pelas quais se dá essa relação entre o indivíduo e os discursos que o interpela, como propõe “[...] o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito” (Foucault, 2006, p. 11).

Para o autor, o sujeito não é um ponto de origem, mas um efeito histórico, produzido pelas práticas discursivas e não discursivas que articulam saber, poder e ética. O sujeito foucaultiano é, portanto, constituído por relações de força e regimes de verdade que o atravessam – não é um núcleo essencial, mas uma posição provisória dentro de campos de enunciação regulados e situados historicamente (Foucault, 1984; 2004b, p. 274-275).

Esse entendimento me permitiu reconhecer que os sujeitos das juventudes com os quais dialoguei não apenas repetem discursos, mas também operam deslocamentos, resistências e invenções. Ao mesmo tempo em que estão submetidos a normas e expectativas sociais – escolares, familiares, de gênero, de classe social –, também mobilizam práticas de si, ou seja, modos de reelaborar essas interpelações e constituir-se como sujeitos éticos, conforme sua cultura lhes oferece esquemas e possibilidades (Foucault, 1984; 2004b, p. 276). A escuta dessas juventudes revelou, assim, uma cartografia de posições móveis e tensionadas, onde o sujeito não é capturado por uma identidade fixa, mas se inscreve em um campo de lutas simbólicas, no qual os sentidos atribuídos às juventudes são continuamente disputados e reformulados.

Ao iniciar a escuta das juventudes no contexto escolar, compreendi que os discursos produzidos por elas não se limitam à repetição de normas sociais. O que me atravessou nesse processo foi perceber como as falas, os gestos, os silêncios e as expressões criativas dessas juventudes revelam um campo vivo de enunciações,

no qual se articulam modos de existir, permanecer e resistir. Com base na concepção foucaultiana de sujeito, compreendi essas falas como efeitos de práticas discursivas que as constituem, mas também como possíveis deslocamentos nos modos de ser interpelado e se constituir nas redes discursivas que atravessam a escola (Foucault, 1984; 2004b, p. 274-276). Cada fala recolhida nas rodas de conversa, cada expressão compartilhada, me exigiu atenção às múltiplas camadas de sentido em jogo, e me convencia a observar como as posições de sujeito são ocupadas, tensionadas e, por vezes, subvertidas no espaço escolar.

## 7.6 DO CAMPO AOS SENTIDOS: TRAJETOS COM AS JUVENTUDES

Cada escuta é uma dobra, e em cada dobra surgem novos sentidos. O campo não é fixo: ele se move nas trajetórias das juventudes, abrindo caminhos onde o ouvir e o sentir se encontram. (Elaborado pela autora, 2025).

O tratamento empírico apresentado neste capítulo se constitui como uma prática de costura, entendida não como o simples alinhar de partes fixas, mas como a composição de sentidos a partir dos fragmentos do vivido — gestos, vozes, silêncios e rastros deixados pelas jovens no espaço escolar. Aproximadamente com as narrativas colhidas nas rodas de conversa não teve o objetivo de organizar um inventário de dados, mas de habitar o campo enquanto espaço aberto de escuta, onde os sentidos não se apresentam prontos, mas se insinuam nas dobras do discurso, nas afeições partilhadas e nas expostas que ali se entrelaçaram.

Essa escolha metodológica ganhou o nome de “trajetos com as juventudes”, pois expressa uma caminhada conjunta e implicada, que valoriza o atravessamento, o inacabado, e o que escapa das classificações e estáticas. Falar de trajetórias é assumir a vulnerabilidade em ser afetada pelo que emerge, sustentar a incerteza e a preocupação de que os sentidos surgem do encontro sempre tensos e potentes entre pesquisadores/as e campo. Neste processo, a escuta é uma abertura que acolhe vozes múltiplas e dissonantes, revelando percursos instáveis e modos singulares de experienciar e existir.

Para dar conta da complexidade e fluidez das experiências, optei por organizar os dados empíricos por meio da construção de grupos de sentidos, uma abordagem metodológica respaldada por Bahia e Fabris (2021). Diferenciando-se das categorias fixas tradicionais, os grupos de sentidos são compreendidos como

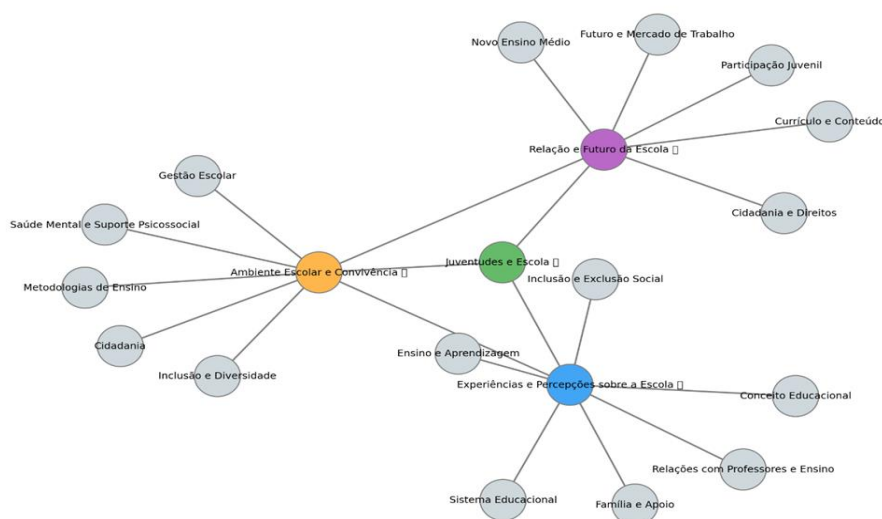
constelações de enunciações, nas quais as recorrências e silenciamentos das falas revelam movimentos, posições e composições possíveis na experiência discursiva.

Cada grupo de sentido atua como uma zona de intensificação discursiva, onde modos específicos de existência, posicionamentos e subjetivações se acumulam, tensionam e se entrecruzam. Esse procedimento metodológico permite capturar as dinâmicas complexas que movimentam as práticas e os sentidos produzidos pelos jovens no ambiente escolar, respeitando e valorizando a multiplicidade e a fluidez das experiências vívidas.

Essa constituição metodológica garante que a pesquisa não se limite à mera identificação de temas, mas acompanhe a vida das juventudes em sua diversidade, produza novas perguntas e abra espaço para os sentidos emergentes que escapam às classificações convencionais, alinhando-se a uma cartografia sensível e ética de acompanhamento e coprodução do conhecimento.

A formação dos grupos de sentidos iniciava-se a partir da escuta atenta e sensível das narrativas coletadas nas rodas de conversa com os jovens no espaço escolar. O primeiro passo consistiu em imergir profundamente nesses discursos e gestos, não para organizar um inventário rígido, mas para permitir que os sentidos emergissem espontaneamente, alinhando fragmentos do vívido, vozes e silêncios que se entrelaçavam no campo de pesquisa. A partir desse acompanhamento, foi possível identificar constelações de enunciados semelhantes, que revelaram movimentos, orientações e posicionamentos compartilhados ou tensionados entre as diversas experiências (Figura 4).

Figura 4 – Rizoma interconectado: Juventude e escola



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em seguida, optei por agrupar essas constelações em grupos de sentido, entendendo-os como zonas de intensificação discursiva, onde certas temáticas, emoções e modos de existir se acumulavam e se variavam. Essa organização respeita a fluidez e as contradições das experiências juvenis, evitando assim delimitações rígidas ou categorias fixas. Para a construção desses grupos, reconheci a importância tanto das recorrências quanto dos silenciamentos nas falas, que indicam não só o que é explicitado, mas também o que é omitido ou interditado, compondo assim um quadro mais complexo das forças e resistências presentes. Esta abordagem metodológica, inspirada em Bahia e Fabris (2021), permite captar a multiplicidade e a dinamicidade dos sentidos produzidos pelas juventudes, instalada como instrumento para compreender processos de subjetivação, sentidos e disputas no cotidiano escolar.

A seguir, apresento o *quadro-síntese* (Quadros 9, 10, 11 e 12) com os grupos de sentidos, sem as narrativas, para mostrar como o material foi organizado:

Quadro 9 - Quadro de sentidos - 01

|   |
|---|
| <b>Eixo:</b><br><b>Juventudes</b>   |
| <b>Sentidos:</b><br>Juventude como intensidade, como erro e acerto, como experiência em movimento.  |
| <b>Posicionamentos e Marcas de Subjetivação:</b><br>Identificam-se como sujeitos em transformação, que desejam ser escutados e reconhecidos em suas diferenças. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 10 - Quadro de sentidos - 02

|   |
|---|
| <b>Eixo:</b><br><b>Ambiente Escolar</b>   |
| <b>Sentidos:</b><br>A escola como espaço de convivência, de aprendizado, mas também de barreiras físicas e simbólicas.  |
| <b>Posicionamentos e Marcas de Subjetivação:</b><br>Reclamam das condições estruturais e do desrespeito à diversidade, mas valorizam o encontro com pares e a experiência vivida. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 11 - Quadro de Sentidos - 03

|  |
|--|
| <b>Eixo:</b><br><b>In/Exclusão</b>   |
| <b>Sentidos:</b><br>Percepção da escola como produtora de in/exclusões simbólicas (estéticas, religiosas, de gênero) |

|   |
|---|
| Relatam episódios de preconceito e estigmatização; reivindicam respeito às expressões de identidade e subjetividade |
|---|

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

#### Quadro 12 - Quadro de Sentidos - 04

| Eixo:<br>Sistema Educacional   |
|--|
| <b>Sentidos:</b><br>Percepção da escola como ultrapassada, descolada do tempo das juventudes (Ensino tradicional, centrado em provas, com pouca escuta ativa)  |
| <b>Posicionamentos e Marcas de Subjetivação:</b><br>Criticism a implantação do Novo Ensino Médio e reivindicam ensino mais integrado com a vida e com o futuro |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Cada grupo foi construído considerando tanto a recorrência de elementos semelhantes quanto os silenciamentos e ausências que indicam forças ocultas ou interditadas no discurso. Essa abordagem respeita a complexidade, fluidez e contradições presentes nas experiências investigadas, rejeitando categorias fixas e buscando captar dinâmicas e processos em movimento. Inspirada nas orientações de Bahia e Fabris (2021), esta construção privilegia espaços de intensificação discursiva, onde as subjetivações e práticas das juventudes podem ser específicas em sua pluralidade e mutabilidade na escola. Dessa forma, os grupos de sentido funcionam como mapas sensíveis que orientam a análise e a interpretação dos sentidos produzidos na vida escolar, valorizando a participação ativa das juventudes como agentes de seus processos de subjetivação.







QUANDO  
AS

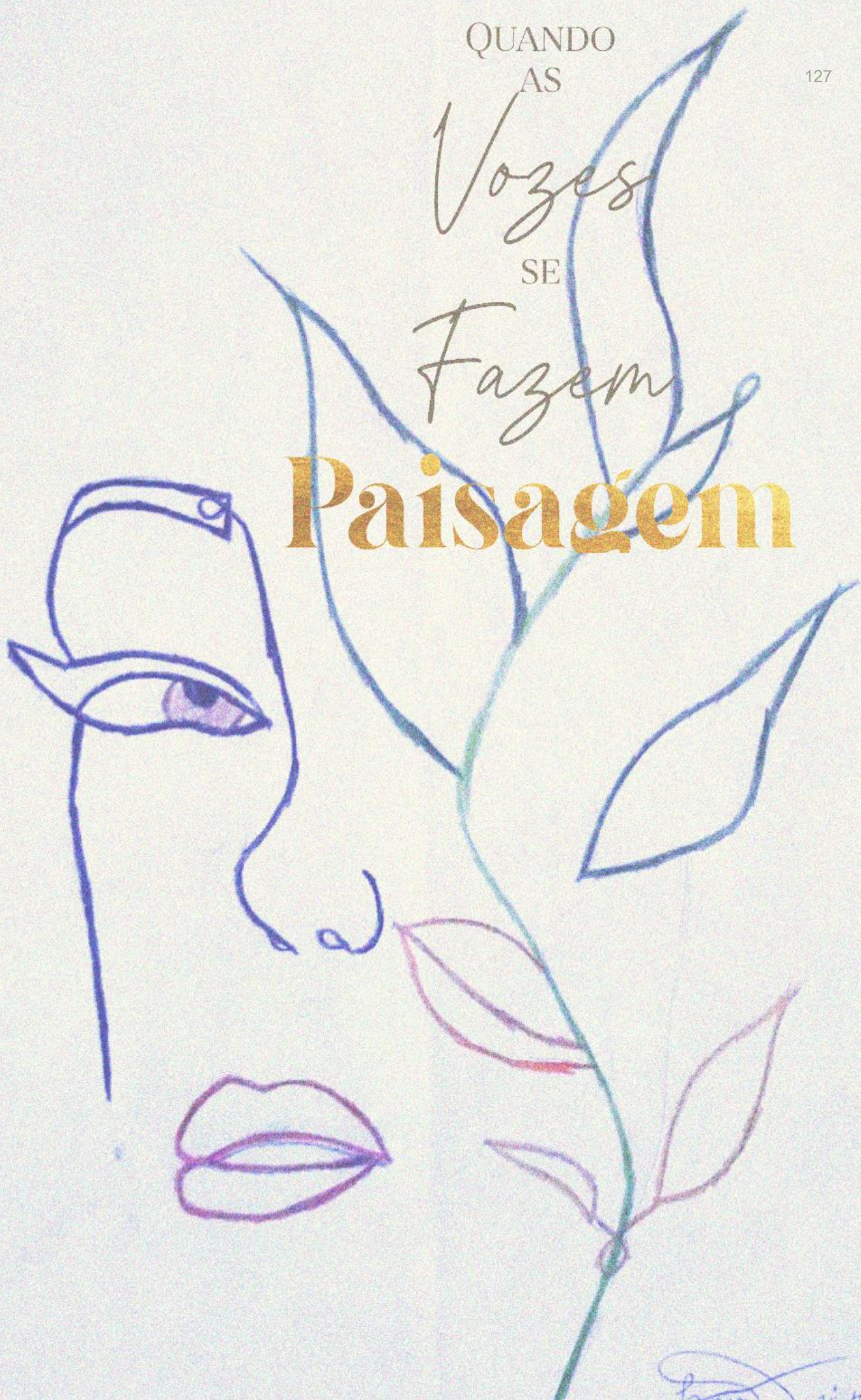
127

*Vozes*

SE

*Fazem*

**Paisagem**





## 8 CARTOGRAFIA DO TORNAR-SE JOVEM: EXPERIÊNCIAS, VOZES E EXPRESSÕES

A juventude é uma fase marcada pela intensidade, pela descoberta de si e do mundo ao seu redor. (Lara, 2024)<sup>8</sup>

A capa criada por Lara inaugura este capítulo como um gesto de fala e de escuta. A linha contínua que forma o rosto e se prolonga em folhas e galhos traduz o movimento de tornar-se, que é ao mesmo tempo delicado e vigoroso. Nessa imagem, a voz não se separa da natureza: ela se faz corpo, respiração e paisagem. É como se as palavras que as juventudes pronunciam no cotidiano da escola germinassem em novos modos de existir e de dizer.

O título — *“Quando as vozes se fazem paisagem”* — anuncia o eixo que atravessa esta etapa da pesquisa: compreender como as experiências das juventudes se expressam e se inscrevem no espaço escolar. O rosto desenhado por Lara, entrelaçado à planta que cresce, simboliza a potência de se ver e se reconhecer nos próprios rastros, nos gestos e nas narrativas que brotam do cotidiano. Cada traço é um modo de enunciar, de resistir e de afirmar presença.

Essa produção artística não apenas introduz o capítulo, mas reconfigura o lugar da arte dentro da tese. Como tenho afirmado em outros momentos desta Tese, a arte não é ornamento; ela é pensamento visual e político. Ao desenhar o rosto que se mistura às folhas, Lara nos lembra que a subjetivação é também um processo estético — uma criação de si no encontro com o outro e com o mundo. Como afirma Suely Rolnik (2016), toda criação carrega uma força vital de reinvenção, um gesto que desestabiliza o já dado e abre passagem para o novo.

Inserir essa obra no início do capítulo é, portanto, um ato de reconhecimento: o de que as vozes juvenis não se limitam às palavras, mas se manifestam em linhas, cores, silêncios e expressões. Dar visibilidade a essas formas de dizer é também reconhecer a arte como linguagem de análise e de produção de sentido. O desenho de Lara se torna, assim, parte integrante da escrita — uma epígrafe visual que convida o leitor a percorrer o espaço sensível das juventudes.

Ser jovem é mais do que uma fase da vida: é um processo de travessia, um lugar em constante movimento. Entre a infância que se despede e a vida adulta que

---

<sup>8</sup> Trecho extraído da produção textual de Lara, participante da pesquisa, estudante do 1º ano do Ensino Médio na Escola Estadual André Avelino Ribeiro, em Cuiabá, Mato Grosso. Produzido no contexto das oficinas realizadas em 2024.

se anuncia, há um intervalo fecundo, repleto de descobertas, inquietações e reinvenções. As juventudes não nascem prontas, elas se tornam, experimentam-se, arriscam-se em caminhos ainda indefinidos. Tornar-se jovem é um ato contínuo de criação de si, um desenhar de mapas invisíveis sobre a própria existência, onde cada experiência deixa um rastro, uma marca, uma lembrança que ecoa no tempo.

Esta caminhada, contudo, não se dá no vazio. Ela se inscreve nos espaços que as juventudes ocupam, nos vínculos que tecem, nas instituições que os atravessam. A escola, muitas vezes, percebida como um espaço normativo, é também palco de expressão, de resistência, de encontros e desencontros que definem suas trajetórias. Como as juventudes significam esse percurso? Como se veem, como se narram, como se expressam nesse labirinto de vivências? É esse emaranhado de sentidos que este capítulo busca cartografar, ouvindo as vozes que ressoam no cotidiano escolar e dando visibilidade às experiências que fazem das juventudes um campo de possibilidades, de disputas e de sonhos.

As juventudes são tempos de travessias, um instante em que os sujeitos não apenas percebem as transformações que os atravessam, mas também começam a esboçar os contornos do que desejam ser. Entre o presente que se desenrola e o futuro que se anuncia, as juventudes se veem desafiadas a compreender a si mesmas, a testar seus limites, a imaginar possibilidades. Nesse processo, novas formas de enxergar o mundo emergem, ressignificando sua participação na sociedade – seja nas esferas políticas, nas expressões culturais ou nas inquietações que cercam o horizonte da vida adulta. Ser jovem, então, não é apenas transitar entre fases, mas construir sentidos, escolher caminhos e, sobretudo, questionar as rotas já traçadas.

As travessias juvenis, longe de serem lineares, inscrevem-se num emaranhado de curvas e contracurvas, permeadas por incertezas e itinerários ziguezagueantes. Pais, Lacerda e Oliveira (2017, p. 304) observa que "[...] os processos de transição para a vida adulta, embora se tenham complexificado, continuam a ser marcados pela imprevisibilidade", o que faz das juventudes um campo fértil para problematizações sociológicas que articulam constrangimentos e possibilidades. Nesse cenário, as trajetórias não podem ser vistas como simples sucessões cronológicas, mas antes como percursos que oscilam entre avanços, retrocessos e suspensões, num contínuo reelaborar de projetos de vida que, muitas

vezes, são tensionados por estruturas sociais persistentes, como a condição de classe ou o peso das desigualdades educativas.

Além disso, entre as travessias da juventude e vida adulta tornam-se cada vez mais difusas, em um processo que Pais (2009, p. 373) denomina “yoyogeneização”<sup>9</sup>, para designar a reversibilidade das trajetórias juvenis, marcadas por movimentos de ida e volta entre emprego e desemprego, autonomia e dependência, estabilidade e precariedade. Esses percursos, por vezes suspensos em ritos de impasse, indicam que as juventudes contemporâneas não apenas transitam por fases demarcadas, mas reinventam constantemente seus modos de existir e de pertencer, seja pela recusa dos modelos herdados, seja pela invenção de novas formas de habitar o presente e projetar o porvir.

Nessa caminhada de descobertas e projeções, as juventudes constituem-se como um lugar de possibilidades e tensionamentos, no qual os sujeitos negociam suas identidades e posicionamentos diante do mundo. O futuro, antes uma ideia distante, passa a ser um campo de interrogações e escolhas, permeado tanto por expectativas quanto por incertezas. Ao mesmo tempo em que as juventudes experimentam a liberdade de construir seus próprios percursos, encontram-se diante das normas, das estruturas e dos discursos que tentam definir o que significa ser jovem e o que se espera deles. Como aponta Dayrell (2003, p. 45), “[...] o jovem não é apenas um ser em transição, mas um sujeito social, que age, interage e produz sentidos sobre sua condição juvenil”. Assim, mais do que receptores passivos de um modelo de juventude imposto, os jovens se apropriam, ressignificam e, muitas vezes, contestam os espaços que ocupam, inscrevendo suas próprias narrativas na sociedade.

As falas trazidas para este estudo revelam que tornar-se jovem não constitui um processo linear ou predeterminado, mas se dá por meio de atravessamentos plurais que operam sobre os sujeitos, fazendo emergir normas, expectativas e disputas de sentido. Inspirada nos aportes de Michel Foucault (1984), esta análise compreende as juventudes não como um dado identitário fixo, mas como produções históricas e discursivas inseridas em campos de saber-poder. Não se busca,

---

<sup>9</sup> **Yoyogeneização** - Termo cunhado por Pais (2009) para descrever a oscilação característica das trajetórias juvenis contemporâneas, marcada por movimentos de ida e volta — como um ioiô — entre diferentes condições de vida (emprego/desemprego, autonomia/dependência, estabilidade/precariedade), revelando a instabilidade e a não linearidade do processo de transição para a vida adulta.

portanto, enquadrar as juventudes em uma categoria fixa, mas compreender como esses modos de existir se formam e se reformulam constantemente, a partir dos discursos que os nomeiam, desafiam e modificam, sem jamais se reduzir a definições ou essências rígidas.

Nesse processo, as juventudes não são passivas diante das enunciações que pretendem definir quem são ou como devem ser; ao contrário, elas se implicam nos jogos de verdade<sup>10</sup>, resistem e criam brechas, deslocando os enunciados hegemônicos e reinscrevendo-se como sujeitos em constante reinvenção (Foucault, 1984; Revel, 2005). Como aponta Judith Revel (2005), o sujeito em Foucault (1984) é uma construção histórica que se efetiva a partir de práticas – de saber, de poder e de si – e que está sempre em movimento, jamais fechado em uma identidade. Assim, as juventudes produzem modos singulares de existir, reinscrevendo-se continuamente nas dobras do que se diz sobre elas. Ao acompanhar as experiências escolares narradas pelas juventudes com as quais dialoguei, observo como produzem modos singulares de existir, apropriando-se e transformando os discursos que as atravessam.

No contexto da escola pública, esse movimento se torna ainda mais visível. Os discursos sobre juventude, produzidos por instâncias normativas e pedagógicas, não apenas definem ou classificam, mas produzem sentidos sobre o que é ser jovem, instituindo modos de pensar, agir e existir na escola. Esses discursos operam como práticas que tanto regulam quanto possibilitam brechas de criação e resistência.

Nas falas dos estudantes, contudo, emergem outras produções de sentido, que desafiam os enquadramentos institucionais e reinventam o lugar da juventude. Em seus gestos, expressões e narrativas, produzem sentidos que escapam às definições oficiais, deslocando o que se espera deles e instaurando novas formas de estar e de dizer-se na escola.

A análise dessas discursividades permitiu compreender que a produção de sentidos é também produção de si — um exercício de subjetivação no qual as juventudes negociam, tensionam e recriam os significados que lhes são atribuídos.

---

<sup>10</sup> **Jogos de verdade** é uma expressão utilizada por Michel Foucault (1984) para designar os conjuntos de procedimentos e práticas discursivas que definem, em cada época e contexto, o que pode ser considerado verdadeiro. Não se trata de buscar uma verdade absoluta, mas de compreender como as relações de saber-poder produzem regimes de verificação, isto é, modos pelos quais determinados discursos adquirem o estatuto de verdade, orientando condutas e subjetividades.

Assim, em vez de fixar sentidos sobre a juventude, o olhar cartográfico buscou acompanhar os modos como os sentidos se produzem, se transformam e ganham corpo nas experiências cotidianas, revelando o caráter processual, político e inventivo dessas práticas.

O lugar instável da subjetividade, sempre em movimento, torna-se visível nas práticas e nos dizeres das juventudes com as quais dialoguei. Ao escutar seus relatos, reconheço que suas trajetórias não podem ser reduzidas a modelos pré-estabelecidos. Nesse contexto, retomo a contribuição de Weschenfelder e Fabris (2019), que analisam o processo de subjetivação identitária de mulheres negras por meio de narrativas autobiográficas. As autoras evidenciam como a escrita de si pode se constituir como prática de resistência e autoconstrução, deslocando normas e expectativas sociais que insistem em capturar e estabilizar identidades. Essa leitura contribui para ampliar minha compreensão sobre como as juventudes do Ensino Médio também se lançam em processos semelhantes: adaptam-se, resistem e re/inventam sentidos de si em meio às forças que as atravessam.

Ao tensionar os discursos que recaem sobre seus corpos e trajetórias, as juventudes não apenas respondem às imposições do contexto escolar e social, mas constroem subjetividades próprias em um campo de disputas. Como nos ensina Foucault (2004), tornar-se sujeito é um processo atravessado por práticas históricas de saber, poder e de si, em constante deslocamento. De forma convergente, Deleuze (1995) propõe pensar a subjetividade como devir – um campo de variações e multiplicidades, onde cada jovem se constitui na imanência das experiências que o atravessam e das escolhas que realiza. Nessa perspectiva, os sentidos que emergem nas falas das juventudes com quem convivo não devem ser lidos como reflexos do que lhes é imposto, mas como expressões ativas de criação de si, ainda que marcadas por tensões, embates e ambivalências.

Assim, compreender as juventudes no contexto escolar exige reconhecer a pluralidade dos processos de subjetivação que as constituem – processos que não operam por linearidade, mas por rupturas, resistências e reinvenções. Ao me debruçar sobre as narrativas dessas juventudes, percebo que suas vozes entrelaçam reivindicações por reconhecimento com movimentos ético-políticos de afirmação, nos quais o tornar-se sujeito é também um gesto de existência.

Ao se expressarem, as juventudes evidenciaram não apenas experiências pessoais, mas os modos complexos pelos quais se fabricam suas subjetividades no

espaço escolar. Nas falas compartilhadas, percebi a coexistência de percursos que se entrecruzam: há ressonâncias de vivências comuns e, ao mesmo tempo, dissonâncias que revelam diferenças geracionais, sociais e afetivas. Esse entrelaçamento de sentidos desafia qualquer tentativa de generalização ou uniformização. O que se apresenta, antes, é o devir de sujeitos em constante elaboração, movidos por atravessamentos normativos e por gestos singulares de criação de si.

Essa multiplicidade de percursos e sentidos remete à compreensão das juventudes como realidades plurais, historicamente situadas e socialmente produzidas. Dayrell (2003) enfatiza que as juventudes devem ser entendidas na perspectiva da diversidade, recusando visões homogêneas ou redutoras, pois são atravessadas por condições de classe, gênero, etnia e por experiências próprias que moldam modos distintos de ser jovem. Assim, em vez de fixarem as juventudes a um modelo normativo, torna-se necessário reconhecê-la como um processo em constante elaboração, no qual os sujeitos constroem trajetórias singulares a partir dos recursos e limites impostos pelo contexto social.

Ao mesmo tempo, quando se observa como as juventudes percebem a si próprias, Abramovay e Esteves (2006) apontam que, mesmo em meio a cenários marcados por adversidades, muitos jovens mantêm uma visão predominantemente positiva de suas vidas, demonstrando satisfação com o presente e esperança no futuro. Essa disposição não apenas resiste aos discursos que tendem a marginalizá-los, mas também evidencia formas ativas de afirmar suas existências, desafiando as expectativas adultocêntricas<sup>11</sup>, que buscam controlar ou tutelar seus modos de viver. Nessa direção, pensar as subjetividades das juventudes é acompanhar esses movimentos de criação de si que, como envolvem processos nos quais o poder se dobra sobre si mesmo, abrindo brechas éticas e estéticas para outros possíveis modos de existir

---

<sup>11</sup> **Adultocêntricas** refere-se a perspectivas, valores e práticas sociais organizadas a partir do ponto de vista e dos interesses dos adultos, que acabam por subordinar, silenciar ou deslegitimar as experiências, vozes e modos próprios de ser das juventudes. Trata-se de uma lógica que confere centralidade ao adulto como medida de julgamento, muitas vezes, desconsiderando a autonomia e a complexidade dos percursos juvenis.

Esses grupos de sentido<sup>12</sup> não devem ser entendidos como blocos fixos ou compartimentos isolados. Pelo contrário, aparecem como movimentos interligados, que por vezes se sobrepõem, tensionam-se ou até se contradizem – experiências que expressam ao mesmo tempo o que há de coletivo e o que há de singular em cada trajetória. O que inicialmente parecia disperso ou fragmentado revelou-se, com o tempo, como um processo vivo, contínuo, em que cada jovem traça seu caminho, entre erros e aprendizados, descobertas e incertezas, pertencimentos e desvios, re/criando-se incessantemente

Ao longo deste capítulo, apresento cinco seções que compõem o que aqui chamo de travessias do tornar-se jovem. Cada uma delas foi construída a partir das falas, sentimentos e experiências compartilhadas pelas juventudes do Ensino Médio nas rodas de conversa e nos encontros cotidianos na escola. Não se trata de recortes prévios, mas de grupos de sentido que emergiram como marcas vivas dessa travessia existencial, revelando modos de estar no mundo entre discursos, afetos, expectativas e sonhos. Este percurso se desdobra nas seguintes seções: i) a travessia de errar e aprender; ii) a travessia da descoberta e do autoconhecimento que se deseja; iii) a travessia da construção da subjetividade; iv) a travessia da responsabilidade imposta; e v) a travessia dos estranhamentos e silenciamentos. É por esses caminhos que convido o leitor a seguir, acompanhando como as juventudes não apenas habitam essas travessias, mas as produzem ativamente.

## 8.1 TRAVESSIA DE ERRAR E APRENDER

Erro e acerto, eu vou construir  
Caminhos que ninguém pode definir  
Entre risos, lágrimas e canções,  
Sou dona das minhas decisões. (Lara, 2024)

Cheguei a essa travessia do *errar e aprender* ainda nos primeiros encontros com as juventudes, antes mesmo de exibirmos o documentário *Nunca me sonharam* (episódio 3 - Moçada). Naquela ocasião, as frases estavam espalhadas pela sala, impressas em folhas que podiam ser lidas ao acaso. Uma delas, dita por Patrick dos Santos, de 15 anos, extraída do próprio documentário, dizia: “Mas, ser jovem é viver, cometer erros, aproveitar bem a vida, amar, apaixonar-se, errar, cair, tropeçar”. Não

<sup>12</sup> **Grupos de sentido** são compreendidos, conforme o *Vocabulário LABPED* (2024, p. 123) não como categorias rígidas, mas como unidades analíticas abertas e dinâmicas, capazes de acolher a complexidade, as sobreposições e as contradições presentes nos processos investigados).

sei ao certo se foi essa frase que acendeu algo neles, mas lembro que, em diferentes momentos, ao longo das conversas, 12 participantes voltaram a essa ideia, dizendo que ser jovem é errar e aprender com os próprios erros.

Ao revisitar os registros e reconstruir os grupos de sentido, percebi que *errar e aprender* se destacava como uma das travessias mais presentes, quase um fio condutor que costurava falas e experiências. Era como se, para eles, viver a juventude fosse justamente experimentar o risco do tropeço e, a partir dele, encontrar outros modos de continuar. Assim, essa travessia não surgiu de uma hipótese prévia, mas se fez visível no próprio movimento das narrativas, apontando que, para essas juventudes, errar faz parte de aprender a viver.

Ao escutar as juventudes, percebo que errar não é um desvio do percurso, mas parte constitutiva dele. Os erros narrados por elas não surgem como fracassos isolados, mas como eventos que geram deslocamentos, despertam reflexões e reorientam sentidos. Essa travessia revela-se na tensão entre a expectativa de acerto imposta pela escola e o movimento singular de aprender a partir das próprias experiências. Nesse espaço, o erro torna-se um operador de subjetivação: é no tropeço que, muitas vezes, emerge a consciência de si, a crítica ao entorno e a re/invenção de caminhos possíveis.

Nas palavras de Lara, encontro não apenas uma afirmação de autoria sobre a própria vida, mas a expressão de um processo de subjetivação que se dá na travessia entre o erro e o acerto. O que está em jogo aqui não é uma oposição entre falhar ou ter sucesso, mas a compreensão de que o aprender se dá no movimento, nos desvios, nas tentativas, nos gestos que escapam às prescrições do “certo” e do “esperado”. Ao dizer que constrói caminhos que ninguém pode definir, Lara desloca o lugar da juventude como alguém a ser conduzido e assume a cena como sujeito que cria, decide e sente.

Essa dimensão do erro aparece, nas falas de outros estudantes, marcada por frustrações, conflitos e, por vezes, medo da punição – seja familiar, escolar ou interna. No entanto, é também nesse campo instável que se abre a possibilidade de invenção. Errar, nesse contexto, não significa apenas tropeçar, mas interromper fluxos normativos e, com isso, experimentar outras possibilidades de ser e estar. Fico atenta à forma como os jovens atribuem sentido a esses episódios: não como queda, mas como parte do percurso. Um percurso que é deles, e que se move entre



lágrimas e canções – como diz Lara –, afirmando a pluralidade das experiências que educam sem, necessariamente, caber no modelo escolar de aprendizagem.

Nessa travessia, o erro deixa de ser visto como falta e se transforma em acontecimento. A produção de si, como apontam Foucault (2004a) e Deleuze (1995), passa pelo enfrentamento dos limites, pela experimentação e pelo exercício ético de se posicionar no mundo. Ao se nomearem como sujeitos de decisões, as juventudes colocam em xeque os discursos de tutela e revelam-se capazes de construir, a partir do que falha, outra narrativa de si – uma que não nega o erro, mas o re/inscreve como parte constitutiva do processo de aprender e existir.

As juventudes com quem conversei revelam uma compreensão profunda do erro como parte integrante do processo de existir. Diferentemente da lógica escolar que associa o erro à falta, à nota baixa ou à punição, suas falas indicam que errar é, para elas, uma maneira de se constituírem. Há, nesse percurso, um entendimento ético e criativo de que cada falha vivida carrega a possibilidade de deslocamento, reinvenção e aprendizado. Como expressa Jason (2024), estudante da 1ª série:

“Ser jovem é cometer bastantes erros para no futuro usar esses erros como uma aprendizagem.” (Roda de conversa, novembro de 2024).

Essa percepção redefine o conceito tradicional de erro, deixando de vê-lo como algo meramente a ser evitado para assumir outro significado. Nas rodas de conversa, o que se delineia é quase uma ética do risco: o valor de experimentar, fracassar e tentar novamente. Nesse contexto, o erro não invalida o sujeito, mas o insere em um processo contínuo de formação, onde os sentidos emergem na interseção entre o que se viveu e o que se deseja. Como aponta Dayrell (1999, p. 30), as juventudes não devem ser compreendidas apenas como uma etapa transitória para a vida adulta, mas como “[...] um espaço de construção de significados e produção de identidade”, evidenciando a riqueza e complexidade desses percursos.

Entre essas tensões, é possível identificar um movimento mais amplo de despolitização das dificuldades e erros, característico da racionalidade neoliberal. Ao reduzir os tropeços e fracassos a desafios individuais de superação, o discurso escolar absorve a lógica da responsabilização subjetiva, deslocando o foco das

condições sociais para o esforço pessoal. Tal como observam Magalhães e Assis (2020), o neoliberalismo se infiltra nas políticas e práticas educacionais ao “impor mecanismos simplificadores da realidade educacional”, sustentados pela meritocracia e pela competitividade entre sujeitos e escolas, o que inviabiliza o exercício pleno de uma prática emancipatória. Dardot e Laval (2016, p. 30) ampliam essa análise ao afirmar que o neoliberalismo cria uma “subjetividade contábil” ao instaurar a concorrência sistemática entre os indivíduos, promovendo um modelo de autogoverno em que o sujeito se torna empresa de si mesmo.

Foucault (2008) já havia assinalado que essa forma de governo das condutas fabrica o indivíduo empreendedor, aquele que internaliza a ideia de que todo desvio ou falha é um déficit de gestão pessoal. A “ética da performance” substitui a experiência coletiva de aprendizagem por um ideal de eficiência, que naturaliza desigualdades e invisibiliza as condições materiais de produção do erro. Como analisa Apple (2005), essa racionalidade “desloca a responsabilidade do Estado para o indivíduo”, convertendo a educação em um campo de treinamento de competências para o mercado. Assim, o erro deixa de ser interpretado como acontecimento formativo para ser administrado como falha de produtividade.

Freire (1991) já advertia que essa política de despolitização da educação busca adaptar homens e mulheres ao mundo tal como ele está apagando o potencial transformador do ato educativo. Saviani (2013) reforça que as reformas neoliberais reconfiguram a escola como espaço de resultados, em que a avaliação se converte em instrumento de controle e mensuração da eficiência, deslocando o olhar da formação integral para o desempenho mensurável.

Ao ler esse trecho sob uma lente pós-estruturalista, entendo que a ênfase recai sobre o processo, não sobre um ponto de chegada. As juventudes não apenas passam por experiências; elas as ressignificam, atribuindo a si mesmas sentidos que extrapolam os enquadramentos instituídos. Nesse percurso, a resistência aparece justamente na recusa a aceitar a naturalização da precariedade e da instabilidade como destinos individuais, reabrindo o espaço político do aprender como experiência partilhada. Zeus (2024), da 2ª série, sintetiza esse duplo movimento entre liberdade e responsabilidade ao dizer: “[...] às vezes a gente erra não por falta de vontade, mas porque tá tentando achar o nosso próprio jeito de acertar”.

"Ser jovem, a gente pode errar, mas cada erro tem sua consequência, e devemos pensar no nosso futuro, afinal ano que vem estamos no terceiro."

Esse tipo de enunciação expressa não só uma consciência reflexiva sobre as implicações de suas escolhas, mas também a capacidade de se projetar no tempo. Pais (2016, p. 87) aborda esse ponto ao afirmar: "O jovem constrói sua identidade não apenas a partir do que aprende formalmente, mas também pelo que vivencia, pelo que erra e pelo que transforma em experiência significativa".

Essa mesma perspectiva desdobra-se na fala de Rubi (2024, grifo nosso), da 3ª série:

"Ser jovem é **aprender com seus erros** e, no futuro, fazer diferente."

Nesse sentido, não se trata de apagar os erros, mas de reinscrevê-los como base para outras formas de ação e compreensão de si. Silvio Gallo (2017a) oferece um aporte teórico preciso para esse movimento, que aprender não é um ato de simples repetição, mas um exercício de si, no qual o sujeito se experimenta, se reinventa e ressignifica sua relação com o mundo.

Ao longo das rodas de conversa, tornou-se evidente que o erro, longe de representar fracasso, figura como um marco constitutivo na produção das subjetividades das juventudes. Trata-se de um campo de experimentação, como também propõe Gallo (2012, p. 9): 'o aprender se coloca para além daquilo que fazemos em nossas salas de aula, impondo sua heterogeneidade, a criação de diferenças, sempre'. Por isso, o aprender não ocorre apenas pela internalização de conteúdos, mas pelo confronto com desafios, pela necessidade de reformular concepções e pela criação de novas formas de existir".

A travessia entre a adolescência e as juventudes, nesse contexto, deixa de ser um processo de experimentação aberta para tornar-se um momento de responsabilização precoce. Como indica o depoimento de uma jovem: Como disse Maçã (2024, grifo nosso):

"A adolescência foi o período em que eu podia errar à vontade, e agora, na juventude, é o momento de colocar em prática o que aprendi."

A ideia de que o erro é permitido apenas na infância ou adolescência revela a internalização do imperativo de desempenho, em que o tempo das juventudes é lido como tempo produtivo, útil, planejado — e onde a liberdade é substituída por antecipação estratégica. Esse discurso, longe de ser individual, expressa a racionalidade neoliberal que transforma a vida em um projeto e o sujeito em gestor de si mesmo.

A lógica neoliberal atua diretamente sobre os modos de subjetivação das juventudes, promovendo uma captura emocional e existencial baseada na ideia de que cada indivíduo é responsável pelo próprio sucesso ou fracasso. Como afirmam Dardot e Laval (2016), “o indivíduo neoliberal é aquele que deve responder por tudo aquilo que lhe acontece, inclusive aquilo sobre o qual não tem nenhum controle objetivo” (p. 359). Assim, o discurso da autonomia juvenil, frequentemente celebrado nas escolas e nas políticas públicas, pode funcionar como um dispositivo de responsabilização que esvazia o sentido de liberdade coletiva, obscurecendo as condições concretas que limitam as escolhas possíveis das juventudes.

Nesse cenário, o erro deixa de ser compreendido como parte do processo formativo para tornar-se um desvio moral, uma falha de gestão pessoal. As juventudes, antes entendidas como fases de transição e invenção, passam a ser tratadas como etapas de consolidação, em que cada ação precisa justificar-se como investimento no futuro. Trata-se de subjetividades produzidas sob a lógica da performance e da antecipação, em que sonhar só é permitido se for planejado, calculado e útil. A promessa de liberdade converte-se, então, em um ideal regulador que limita, cobra e normatiza — produzindo juventudes que, como revelado nos relatos da pesquisa, muitas vezes não se autorizam mais ao risco, ao erro ou à criação de outros possíveis.

Por outro lado, num tempo social que exige acertos imediatos e cobra coerência precoce, as juventudes seguem afirmando – por meio dos erros – que aprender é, antes de tudo, experimentar-se no mundo. Errar, para elas, é também um modo de existir, de contestar o modelo do sujeito ideal, e de afirmar suas próprias formas de se constituir. Errar e aprender não são apenas processos individuais de experimentação e autoconstrução, mas se dão no cruzamento de práticas sociais, normativas escolares e expectativas culturais. O erro é também um espaço de negociação entre os sujeitos juvenis e os dispositivos sociais que os

formam, marcando uma trajetória que ocorre dentro de relações de poder e disputa por reconhecimento.

## 8.2 A TRAVESSIA DA DESCOBERTA E DO AUTOCONHECIMENTO

O aprendiz é um mestre em formação. (Vivi, 2024)<sup>13</sup>

Neste lugar movediço em que as juventudes se desenham, reconheço a intensidade com que falam de si. São gestos, hesitações, desejos e inquietações que atravessam os corpos e marcam o tempo da escola como espaço de expressão, mas também de silenciamento. O que se busca não é uma essência a ser revelada, mas a oportunidade de experimentar, de se mover nas frestas, de se reconhecer em zonas de contato e fricção. Os discursos que circulam sobre futuro, corpos, afetos e relações ganham densidade quando enunciados pelas próprias juventudes – como espaço de tensão e invenção.

Uma travessia singular, aparece inspirada nas palavras de Vivi. Vejo cada uma dessas trajetórias como uma travessia singular: não há mapa nem destino fixo. O que há é o percurso vivido entre descobertas, quedas e reinvenções. A escola, ao compor parte dessa travessia, torna-se lugar onde se testa, ousa-se e, por vezes, reconfigura-se. Cast (2024, grifo nosso), do 2º ano, expressa essa dimensão ao dizer:

“A juventude é **uma etapa** onde você começa a descobrir diversas coisas e se conhece.”

Mais do que uma fase etária, percebo aqui uma condição existencial, uma elaboração do eu que se dá no entre: entre o que se espera e o que se deseja, entre o que se impõe e o que se inventa. Nesse processo, o devir e o rizoma não apontam para uma lógica de coerência, mas para a abertura ao movimento contínuo, à multiplicidade e à invenção de caminhos imprevisíveis.

Deleuze e Guattari (1980) ajudam a pensar essa experiência como rizoma – uma trama que se alastra, sem centro nem direção fixa, na qual cada encontro e

<sup>13</sup> Trecho extraído da produção textual de Vivi, participante da pesquisa, estudante do 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual André Avelino Ribeiro, em Cuiabá, Mato Grosso. Produzido no contexto das oficinas realizadas em 2024.

cada afeto compõem linhas de fuga, bifurcações e reinícios. A subjetividade não se fixa: devir é o que resta quando se escolhe o movimento em vez da forma.

Nessa travessia que chamei de descoberta e autoconhecimento: A descoberta de si não pode ser vista como um processo isolado ou essencialista, mas como uma trajetória continuamente atravessada por normas sociais, discursos institucionais e relações de poder que moldam a forma como os jovens se reconhecem e atuam no mundo. O autoconhecimento emerge na tensão entre as imposições externas e as práticas criativas de resistência, onde a subjetividade é produzida por um movimento dialético entre o individual e o coletivo." não se trata de exaltar um "eu" isolado ou de reproduzir discursos contemporâneos de autoajuda que enfatizam a gestão individual das emoções.

Judith Revel (2005, p. 85) lembra que, para Foucault (2006), a subjetividade não é uma essência psicológica, mas se constitui "[...] por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento, ou ainda por técnicas de si", sempre emaranhadas em determinações históricas. Dessa forma, a descoberta de si, tal como apareceu nas falas dos estudantes, não expressa apenas um desejo interno ou espontâneo, mas é também efeito de uma trama social que fabrica modos de existência, ao mesmo tempo em que abre brechas para que esses mesmos sujeitos se reinventem. É nesse movimento, em que se misturam condicionamentos e criações singulares, que situo essa travessia, como Cervinski (2024, grifo nosso), do 2º ano, afirma:

"Ser jovem é descobrir e viver coisas que você não tinha visto antes, é um **período de descobertas e de sentir emoções.**"

Cada enunciação é também um gesto de criação, de performar-se no mundo, tensionando as formas instituídas de ser. Nesse fluxo, o devir e o rizoma não se orientam por uma lógica de coerência, mas por um princípio de variação contínua – uma abertura para o novo, para o inacabado, para aquilo que escapa às formas prévias de reconhecimento. É nessa abertura que se desloca a reflexão, que passa a se debruçar sobre os movimentos de formação de si. Ao invés de modelos fixos, o que se revela são práticas singulares de invenção e cuidado, que se atualizam nos encontros, nos conflitos e nos desvios que compõem o viver.

O cuidado de se inscrever nesse campo ético da experiência, não como um fechamento interior, mas como um movimento atento e ativo diante de si mesmo e do mundo. Com base em Foucault (2004a), entendo o cuidado de si não como narcisismo ou um isolamento interior, mas como uma prática ética que acontece na relação com o outro e com o ambiente. A interpretação de Maura Lopes e Alfredo Veiga-Neto (2022) sobre A Hermenêutica do Sujeito amplia essa compreensão ao destacar que formar-se não significa apenas adquirir competências, mas envolver-se em práticas que transformam e transfiguram o sujeito. São processos que ultrapassam o mero avanço de habilidades, alcançando modos de ser que se constroem na interação com os demais, com o saber e com os dispositivos que moldam a experiência.

Foucault (2004a, p. 14-15) lembra-nos que:

Cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar [...] dos outros, do mundo, etc. para 'si mesmo'. A *epiméleia*<sup>14</sup> designa sempre algumas ações que são exercidas de si para consigo, pelas quais nos assumimos, nos transformamos e nos transfiguramos.

Esse movimento de conversão é o que vejo nas falas das juventudes que atravessam este estudo. Não é uma essência oculta, mas, sim, um processo contínuo de constituição de si, tecido pelas práticas, discursos e relações, conforme podemos observar na fala de Capitú (2024), estudante do 3º ano:

“Ser jovem é uma busca dentro de você mesmo. É interna, não para fora, sim, com você mesmo.”

Embora a fala de Capitú possa, à primeira vista, remeter a uma suposta essência – um “dentro” a ser descoberto –, a perspectiva foucaultiana, a partir das reflexões de Judith Revel (2005), desloca essa interpretação. O cuidado de si deve ser compreendido como uma prática situada, ética e política, que se dá na relação com os outros, com as instituições e com os dispositivos de poder que regulam os modos de existência. Longe de ser uma atitude isolada, o cuidado de si é atravessado por condições históricas e sociais que impõem limites e abertas possibilidades para reconfigurações contínuas da subjetividade.

<sup>14</sup> *Epiméleia heautoû* é um conceito grego retomado por Foucault para designar o “cuidado de si”, entendido como um conjunto de práticas e exercícios voltados à formação ética do sujeito, mais do que ao simples autoconhecimento (Revel, 2005, p. 34).

Embora se proponha como um exercício de liberdade e reflexão crítica sobre os modos de existência, acaba por se aproximar do discurso neoliberal que transfere às juventudes a responsabilidade integral pela condução de suas próprias vidas. Nesse sentido, as juventudes são instigadas a tornarem-se “empreendedoras de si mesmas”, gerindo riscos, fracassos e conquistas como se fossem exclusivamente resultados de suas escolhas pessoais, desconsiderando, muitas vezes, as condições estruturais, sociais e econômicas que limitam sua autonomia real. Assim, a ideia de responsabilidade individual, embora carregue um potencial emancipatório, pode ser capturada por uma lógica de autogestão que reproduz a racionalidade neoliberal, deslocando o foco das responsabilidades coletivas e institucionais para as juventudes.

Essa concepção ressoa com o que Deleuze e Guattari (1980) chamam de *devir*, uma metamorfose contínua que subverte a lógica de estabilidade. Beija-flor (2024, grifo nosso), do 3º ano, nos convida a pensar essa condição ao afirmar:

“A juventude é um processo de mudança e transformação que tem que viver, aquele momento, como **uma metamorfose**.”

A escuta atenta dessas narrativas revela que o que está em jogo não é apenas o modo como se vive, mas como se resiste. É na performance das subjetividades que se esgarçam as normatividades escolares, familiares e institucionais.

Manu (2024, grifo nosso), do 2º ano, expressa a subjetivação como produção e ruptura ao afirmar:

“A juventude é um **momento de evolução consigo** mesmo, seja na personalidade, sexualidade ou forma de ver o mundo.”

Essa evocação da evolução não se alinha a uma ideia de progresso linear ou aperfeiçoamento acumulativo, mas aponta para o deslocamento como modo de existir. Evoluir, aqui, é desestabilizar aquilo que parecia dado; é desaprender certezas herdadas e refazer-se a partir do que se vive, do que se sente, do que se escolhe romper.



Não há um ideal de sujeito a ser alcançado, mas uma disponibilidade para a transformação contínua diante dos atravessamentos do tempo presente. Pais (2016, p. 87) contribui para esse entendimento ao afirmar: “A juventude é um campo de possibilidades, no qual as escolhas e experiências individuais se entrelaçam com as estruturas sociais, criando trajetórias múltiplas e singulares”.

A fala de Manu ressoa essa multiplicidade como campo tensionado entre forças que moldam e experiências que transbordam. Trata-se de um processo em que os sujeitos não apenas respondem ao mundo, mas o contestam, o inventam e o redirecionam por meio das próprias escolhas e recusas. Pérola (2024, grifo nosso), do 3º ano, sintetiza esse movimento ao afirmar:

“Ser jovem é experimentar coisas diferentes, começar a ter dúvidas e certezas, e também aprender a gostar e **soltar pessoas**, fazer novas amizades.” (Roda de conversa, novembro de 2024)

Nesse percurso de escuta e atravessamentos, compreendo que o autoconhecimento, para muitas juventudes, não emerge como uma linha reta, mas como um processo sinuoso, marcado por rupturas e reconfigurações constantes. Essa experiência reflete a naturalização neoliberal da impermanência e da instabilidade como condições normais da existência contemporânea, em que os jovens aprendem não só a descobrir e se reconhecer, mas também a desapegar, deixar ir e se refazer continuamente diante das perdas e dos novos encontros. Tal saber de soltar, que não está nos currículos formais, constrói-se na vivência sensível dessas reconfigurações, exigindo uma contínua gestão do eu em meio a um contexto de precariedade e vínculos frágeis.

Assim, a subjetividade se afirmar em trânsito perpétuo, na negociação com o incerto e na criação de sentido na fluidez das relações que atravessam e transformam suas vidas — um cenário que enfatiza a responsabilidade individual pelo próprio ajuste, silenciando a necessidade de mudanças estruturais profundas que possam garantir segurança e estabilidade coletivas.

A construção de si, como revelam essas falas, não ocorre no isolamento introspectivo, mas se dá nas dobras dos encontros – com o outro, com o mundo, com os limites e as possibilidades que se apresentam. É no contato com o imprevisível da vida comum que cada sujeito experimenta, afeta-se e se transforma.

Gostar e soltar, como evoca Pérola, não são apenas ações emocionais, mas potências éticas que evidenciam o quanto as subjetividades são continuamente atravessadas por vínculos e desvinculações. Há nesses movimentos uma ética da impermanência que desafia os modelos de formação centrados na estabilidade, no controle e na linearidade.

As juventudes jovens não se configuram apenas como uma faixa etária ou estágio biográfico dinâmico. Elas são categorias sociais plurais e dinâmicas, marcadas pela diversidade de experiências, afetos e escolhas que se posicionam como agentes ativos na construção de modos alternativos de existir. Longe de ser uma esperança passiva por maturidade, as juventudes demonstram significados e se mantêm na tensão entre expectativas sociais e desejos próprios, desafiando normas e reconstruindo seu lugar no mundo, conforme evidencia a fala de Giulia Carvalho no documentário *Nunca me Sonharam* (2017): “[...] os jovens sabem, sim, o que querem”.

É nesse ponto que retomo o cuidado de si, conforme Foucault (2004a), como uma prática que articula ética, temporalidade e alteridade. Cuidar de si, nesse contexto, não significa recolher-se a um interior protegido, mas arriscar-se no mundo, enfrentando as tensões que marcam o presente e produzindo, no cotidiano, outros modos de viver. As juventudes, assim compreendidas, tornam-se uma potência que não se encerra em si, mas que se expande na medida em que cria frestas no instituído e imagina novas formas de convivência, de sensibilidade e de existência

Desse modo, as narrativas que compõem esta travessia, o que se delineia não são trajetórias lineares ou identidades estáveis, mas experiências plurais que se constroem nos entrelugares do vivido. As juventudes aqui não se deixam capturar por classificações antecipadas. Elas emergem em processo, em deslocamento, sempre compondo novas formas de estar no mundo.

Essas falas não apenas testemunham vivências, mas se colocam como práticas que elaboram modos de existir. As subjetividades das juventudes são produzidas em movimento constante e em diálogo com forças externas, como as normas institucionais, as condições socioeconômicas e as disputas simbólicas que orientam os modos de ser e agir dos jovens. Assim, ser jovem é um processo relacional, no qual se articulam o personalismo e as condições sociais, éticas e políticas que atravessam suas trajetórias.

Pensar a formação a partir desse campo exige descentralizar a racionalidade normativa e acolher os movimentos sutis da invenção cotidiana. Nesse contexto, o cuidado de si – conforme Foucault (2004b) nos propõe – aparece não como retorno a uma interioridade, mas como uma disposição ético-política que se atualiza na atenção ao presente, ao outro e às condições concretas da existência. Lopes e Veiga-Neto (2022) reforçam que essa prática é situada e relacional, e que só se produz na tensão com o tempo histórico e com os saberes que nos atravessam.

As trajetórias escutadas nesta pesquisa não solicitam correção nem condução, mas reconhecimento. Elas não pedem que lhes seja dado um lugar: elas inventam seus próprios espaços de enunciação. E é nesse gesto que desacomodam, convocando a escola – e a pesquisa – a rever seus modos de escuta, de presença e de coabitação.

Assim, a travessia da descoberta e do autoconhecimento não se encerra em si, ela se prolonga, dobra-se e se reinventa a cada encontro, a cada escolha, a cada pergunta que essas juventudes lançam ao mundo e a si mesmas. O que encontrei aqui não foram certezas ou identidades acabadas, mas percursos abertos, feitos de experimentos e pequenas ousadias que desenham modos singulares de existir. É desse terreno movediço, fértil em possibilidades, que sigo adiante para acompanhar como se constroem as subjetividades nas linhas dos afetos que atravessam as juventudes que habitam este estudo.

### 8.3 TRAVESSIAS EM DIREÇÃO AO FUTURO: SUBJETIVIDADES EM CURSO

O medo dói mais!  
 Por um tempo achei que evitando amar iria me livrar da dor do desamor.  
 Porém ao longo do tempo vi que o medo me machucava bem mais.  
 Hoje me permito viver, sentir o prazer que a vida pode me dar.  
 (Cervinski, 2024).<sup>15</sup>

A construção da subjetividade não é um ponto de chegada, mas uma travessia permanente, sensível e incerta. Ao escutar as juventudes do Ensino Médio, percebo que elas não se definem por moldes estáticos; ao contrário, inventam-se nas brechas das experiências, das relações, dos afetos e dos enfrentamentos. Essa travessia se desenha no atrito com normas e expectativas, mas também nos gestos que abrem espaço para outros modos de sentir e de existir. Rolnik (2000) argumenta

<sup>15</sup> Trecho extraído da produção textual de Cervinski, participante da pesquisa, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Estadual André Avelino Ribeiro, em Cuiabá, Mato Grosso. Produzido no contexto das oficinas realizadas em 2024.

que a subjetividade se constitui como um processo de dobra das forças externas que agitam o sujeito, revelando-se como um campo de instabilidade onde o que parecia fixo se desfaz para dar lugar ao devir.

A enunciação poética de Cervinski participante da roda de conversa, expressa esse gesto ético de abertura: viver apesar do medo, desejar apesar da dor, reinventar-se mesmo quando ferido. A cada fala, percebo o modo como essas juventudes produzem subjetividades não como essência interior, mas como dobra de forças que atravessam seus corpos e modos de ser. Rolnik (2000, p. 13) propõe que a subjetividade deve ser entendida como uma zona de passagem intensamente afetada por forças externas, um campo de instabilidade em que o sujeito se constitui no fluxo do devir, e é nesse terreno que se delinea essa travessia.

Essa mesma lógica se desdobra na reflexão de Mili (2024, grifo nosso), estudante do 3º ano:

“Durante toda essa trajetória eu não sabia o que eu queria, porque sempre tive alguém tomando essas decisões. [...] Agora eu estou começando a **tomar minhas próprias decisões**, tô aprendendo o que é você tomar suas próprias decisões.”

Na fala de Mili, percebo o deslocamento da heteronomia para a criação de si. Foucault (1984) nos ajuda a pensar esse movimento ao afirmar que a subjetividade é um efeito das práticas discursivas, mas que o sujeito pode também resistir, reinventar-se, criar possibilidades de ser. Trata-se de um “cuidado de si” que não se resume à introspecção, mas que envolve uma prática ativa de reelaboração dos modos de vida.

Essa travessia também se delinea na fala de Girassol (2024, grifo nosso), estudante do 1º ano, que associam o desejo de autonomia ao rompimento com imposições sociais:

“Eu sempre quis estudar, sempre quis ter meu dinheiro, minha casa, minha vida. Para **ninguém me ditar as regras.**”

Esse enunciado traz uma forma de resistência à normatividade e uma aposta na invenção como movimento ético. Ao reivindicar o direito de construir um caminho próprio – estudar, trabalhar, decidir – essas juventudes desestabilizam os

imperativos que pretendem definir o que devem ser ou desejar. Como aponta Mansano (2009), a constituição da subjetividade se dá em meio a disputas simbólicas e materiais que atravessam o sujeito, sendo tecida na articulação entre os discursos sociais e as práticas de si. Isso exige pensá-las não como sujeitos em transição rumo à vida adulta, mas como agentes de uma travessia singular, atravessada por tensões entre autonomia e controle, desejo e norma, silêncio e expressão.

À primeira vista, as palavras Jasmim abaixo parecem apenas ecoar o imperativo contemporâneo de projetar-se, de administrar a si mesma para alcançar um lugar social desejável. Mas, ao mesmo tempo, nelas vibra algo que escapa – uma força que insiste em sonhar, que recusa permanecer imóvel, ainda que se enrede em expectativas normativas. É nesse entrelaçamento de forças e devir que leio essa narrativa: não como expressão de um eu que traça friamente o próprio destino, mas como dobra instável, na qual o fora e o dentro se implicam, reinventando-se no movimento.

“Você tem que pensar um pouco já planejando o seu futuro já. E correr atrás dos **seus sonhos.**”

Fonte: Participante Jasmim (2024, grifo nosso).

Assim, quando essas juventudes falam de seus sonhos, não estão apenas desenhando um roteiro para alcançar um lugar social já dado; estão, em certa medida, experimentando modos de escapar das fixações que tentam contê-las, criando pequenas brechas por onde o novo pode surgir. Mesmo quando seus desejos se misturam às expectativas escolares ou familiares, há ali um movimento que desloca, que tensiona o que parece estabelecido. É nesse entrelaçamento de forças – entre o que querem, o que podem e o que lhes é cobrado – que os sonhos se configuram como forças criadoras, rizomáticas, que esboçam outros possíveis, ainda que frágeis e provisórios.

Os sonhos expressam o desejo de ir além do que está imediatamente ao alcance, mesmo quando as pressões e expectativas tentam limitar esse movimento. Para Deleuze e Guattari (1980), o desejo não é algo que falta e busca se completar, mas uma força que faz nascer novas possibilidades, criando saídas inesperadas dos caminhos já traçados – aquilo que chamam de linhas de fuga. Nos relatos das

juventudes, o sonho não aparece como uma ilusão ingênua ou só um objetivo a cumprir, mas como uma maneira de enfrentar a incerteza e de inventar sentidos que não estavam dados antes, abrindo espaço para existirem de outros modos.

Entendemos a travessia não como um trajeto linear ou previsível, mas como uma cartografia em processo, em que o sujeito se move sem garantias, movido por forças que nem sempre se deixam nomear. Inspirados pela imagem da “terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa, tratamos a travessia como esse entre-lugar de invenção, onde a juventude ensaia existências ainda por vir.

A travessia não é um roteiro, mas uma cartografia aberta, em que se inscrevem desejos, incertezas e forças de criação. Sonhar, para as juventudes, é arriscar-se no devir, desenhar possibilidades que ainda não existem. E é nesse movimento, tão frágil quanto potente, que se esboçam as formas de existir que resistem à homogeneização e apontam para mundos por vir. A fala de PH (2024, grifo nosso) revela o peso dessa travessia:

“Ser jovem é o processo de escolhas e confusões, com a **pressão** de fazer ENEM, faculdade e seguir os sonhos dos pais.”

Esse atravessamento mostra como o sonho pode se converter em evidência. Como sugere Rolnik (2000), a subjetividade é produzida na dobra entre o mal-estar e a possibilidade de criação. A juventude não é um tempo livre de responsabilidades, mas um campo de decisões significativas e exigências sociais. Como afirma Mike (2024, grifo nosso), estudante do 1º ano:

“Ser jovem é como um **passaporte** para a vida adulta. É onde você começa a criar sua personalidade e levar o que aprendeu como acomodação.”

Reconhece-se que este “passaporte” não é um carimbo que define destinos estáveis, mas uma autorização simbólica para atravessamentos e ensaios de si. A metáfora escolhida por Mike remete à juventude como um entre-lugar – não de passagem linear, mas de composição e rearranjo de si, onde o sujeito experimenta modos de acomodar e, simultaneamente, de desacomodar o que o constitui.

É nesse jogo entre permanência e invenção que se dá o movimento da subjetivação, entendido não como realização de uma essência, mas como prática

histórica. Tulipa (2024, grifo nosso) acrescenta outro sentido a esse processo, ao dizer:

“Ser jovem é uma fase de você adquirir conhecimento, onde você **lida com pessoas de personalidades diferentes.**”

Sua fala desloca o foco da interioridade para a experiência relacional. Lidar com diferenças, nesse contexto, não é apenas um dado externo, mas uma tecnologia do convívio que afeta a constituição de si. A subjetivação emerge, então, como prática situada no entre – entre corpos, discursos, afetos, expectativas e negociações cotidianas. Tulipa aponta para um aprendizado que se dá no atrito com o outro, onde o conhecimento não é apenas acumulado, mas tensionado e reconfigurado pela alteridade.

Judith Revel (2005, p. 85), ao interpretar Foucault (1978), afirma que “[...] os homens jamais cessaram de se construir, isto é, de deslocar continuamente sua subjetividade, de se constituir numa série infinita e múltipla de subjetividades diferentes”. Assim, as juventudes neste sentido, transcendem a condição de faixa etária simples ou marco biográfico. Elas representam um campo dinâmico de práticas e processos nos quais o sujeito se constrói e se desconstrói continuamente, atravessado por múltiplas relações sociais, políticas e culturais.

Mike e Tulipa exemplificam essa vivência ao performar enunciações que não tentam definir ou explicar as juventudes, mas as incorporam como experiências plurais e fluidas, um passaporte não para um destino fixo, mas para uma multiplicidade de encontros, deslocamentos e invenções de si. Essa compreensão destaca a plasticidade e a complexidade inerentes às juventudes, afirmando sua natureza como processo aberto e em constante transformação.

Aqui, o aprender é relação. Segundo Foucault (1984), os sujeitos constituem-se no entrelaçamento de práticas discursivas que envolvem relações de poder e modos de saber, sendo atravessados por normas e expectativas que, ao mesmo tempo em que regulam, também oferecem possibilidades de resistência e reinvenção. Gallo (2012) propõe que esse aprendizado é um exercício de si: o sujeito se transforma no ato de aprender. Esse movimento também carrega maturidade, como observa Tutie (2024, grifo nosso):

“A forma como você aprende vem com a **maturidade**, porque é a fase em que a gente

não tem tantas responsabilidades, mas vai crescendo e elas vão chegando.”

Sua fala sugere que esse exercício de si se constrói aos poucos, em aproximações entre saber e experiência. A maturidade, aqui, não aparece como um ponto final, mas como algo que se adensa à medida que as responsabilidades se insinuam, provocando o sujeito a rever suas posições diante do mundo e de si mesmo. Trata-se de um processo contínuo, em que aprendizados escolares e existenciais se entrelaçam como modos de liberdade e produção de si. Assim, as subjetividades juvenis se configuram num espaço de possibilidades e desafios, no qual cada vivência deixa rastros e redesenha percursos. Como indica Rolnik (2000), não há subjetividade sem ética – e essa ética se manifesta na forma singular com que cada um enfrenta a vertigem do que ainda não conhece.

É nesse entrelaçamento de forças – subjetivas, históricas e sociais – que reconheço as juventudes com as quais caminho não como identidades a serem definidas, mas como modos de existir em movimento. Elas fabricam sentidos no contato com o outro, elaboram estratégias para habitar o mundo e ensaiam formas de vida que escapam à lógica da repetição. Suas falas e gestos me conduzem à compreensão de que se subjetivar, para elas, é atravessar uma multiplicidade de camadas: discursivas, afetivas, institucionais e políticas.

Se há algo que marca essa travessia é o fato de ela jamais se dar de forma neutra ou livre de tensões. Ao mesmo tempo em que são convocadas à invenção de si, essas juventudes se veem interpeladas por normas, expectativas e dispositivos que pretendem antecipar seus caminhos. Suas cartografias subjetivas se desenhavam, assim, entre brechas e fronteiras – entre o que lhes é possível sonhar e o que lhes é exigido realizar.

É a partir dessa ambivalência – entre potência e controle, desejo e norma, liberdade e enquadramento – que me abro agora à próxima travessia: aquela em que a responsabilidade não nasce apenas do amadurecimento, mas se impõe como exigência precoce. Juventudes entre escolhas e expectativas, cujos percursos nos dizem não apenas quem são, mas o que o mundo espera que venham a ser.



#### 8.4 TRAVESSIA DA RESPONSABILIDADE IMPOSTA: JUVENTUDES ENTRE ESCOLHAS E EXPECTATIVAS

Não pode falar. Não pode – muitas vezes se sente oprimido, porque ele tem uma ideia de opinião e limitam ele.<sup>16</sup> (Daniel Moraes *apud* Rodhe, 2017).

Nesta travessia, acompanho os passos cautelosos e, por vezes, hesitantes das juventudes que começam a sentir o peso das escolhas. Não é apenas sobre decidir o que querem para si, mas sobre lidar com o que esperam delas – o que sonham para elas antes mesmo que possam sonhar por si. Entre conselhos bem-intencionados e cobranças silenciosas, nasce um cuidado quase tenso: o de não frustrar quem confia, o de não tropeçar onde tantos observam. É nesse intervalo delicado, entre o querer e o dever, que suas falas se desenham.

Este capítulo caminha para esses pequenos nós, onde a liberdade se mistura ao receio de falhar e o futuro se projeta como promessa e como medo. Nas narrativas que escuto, há um aprendizado feito de passos incertos, de sorrisos que guardam dúvidas, de coragens que se testam no dia a dia. É desse lugar – onde ser responsável não é apenas um ato de maturidade, mas também um jeito de proteger quem se ama e de sustentar esperanças compartilhadas – que se faz esta travessia. Esse peso é vivenciado como um silenciamento do desejo, como nos conta Acheron (2024, grifo nosso):

"Eles colocam **tanta expectativa** na gente, esperando que sejamos aquela pessoa idealizada. Isso cria inseguranças e faz a gente se esconder."

A fala explicita como as projeções adultas fabricam subjetividades marcadas pela insegurança. Foucault (2003b, p. 215) afirma que "[...] o poder não se impõe apenas pela repressão, mas pela produção de verdades sobre os sujeitos", levando-os a se perceberem a partir de normas exteriores. É nesse processo que a liberdade é restringida e a diferença é regulada. Essa normalização atua fortemente nas relações familiares, que aparecem como *locus* de direcionamento do futuro. Lolô (2024, grifo nosso) narra:

---

<sup>16</sup> Daniel Moraes, 16 anos, é participante do documentário *Nunca Me Sonharam* (2017) - (episódio 3 — Moçada), que reúne relatos de estudantes do ensino médio público sobre suas vivências, expectativas e percepções acerca da escola e do futuro.

"Desde pequena, **meus pais me ensinaram** a escolher o que eu ia ser no futuro [...] Mas só agora estou aprendendo a tomar minhas próprias decisões."

Como argumenta Nikolas Rose (2001, p. 10), "[...] a fabricação da identidade moderna passa pelo governo das condutas, na tentativa de modelar sujeitos de acordo com normas e expectativas previamente estabelecidas". As juventudes, assim, são interpeladas desde cedo a corresponder a trajetórias previamente traçadas. Outros participantes reforçam esse mesmo conflito:

"Minha mãe quer que eu faça medicina porque acha que isso é melhor para mim, **mas não é o que eu quero.**"

Fonte: Participante Layri (2024, grifo nosso).

"O meu irmão fez engenharia e deu certo, e agora meu pai quer que eu faça arquitetura para abrir uma empresa com ele. **Isso me pressiona muito.**"

Fonte: Participante Tulipa (2024, grifo nosso).

As falas revelam como os desejos parentais funcionam como roteiros obrigatórios, obscurecendo a escuta e o desejo dos filhos. Carrano (2009, p. 163) observa que "[...] as escolas e as famílias operam como arenas de conflitos entre as identidades culturais juventudes e as representações sociais que as antecedem", e é nesse embate que os sujeitos buscam afirmar suas singularidades. Como fala Girassol (2024, grifo nosso):

Meu pai diz que **eu deveria ter o dobro do que ele tem hoje**, porque eu moro na cidade e ele veio da roça. [...] Ele acha que hoje tudo é mais fácil, mas não é assim."

Essa fala sintetiza a lógica meritocrática herdada, em que o progresso material dos pais se converte em cobrança e comparação. Dubet e Martuccelli (1998) chamam atenção para o papel da escola na distribuição simbólica de posições sociais, reforçando que o desempenho escolar e as escolhas profissionais se tornaram os principais dispositivos de validação do sujeito. Esse controle

simbólico, contudo, não se limita ao plano das expectativas externas: ele também incide sobre os corpos e afetos.

Como observa Foucault (1999, p. 179), “[...] o poder disciplinar [...] tem como função maior adestrar; ou seja, aumentar as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuir essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”. Assim, ao mesmo tempo em que as juventudes são instigadas a se superar e demonstrar mérito, aprendem a conter-se, ajustar desejos e domesticar condutas. Elas reproduzem uma lógica que as molda silenciosamente, por dentro. Como timidamente argumenta Azaleia (2024, grifo nosso), do 1º ano:

"A adolescência é uma **fase complicada com traumas** que, muitas vezes, não conseguimos lidar na fase adulta."

A dor nomeada por Azaleia carrega o efeito de uma subjetivação que normaliza, silencia e adestra. Tais traumas, como mostram os estudos de Foucault (1999), não são desvios individuais, mas efeitos de dispositivos sociais que operam de forma contínua nas instituições educativas, familiares e religiosas. Outras falas ampliam a complexidade dessas relações:

"Minha avó, que é Testemunha de Jeová, dizia que meus piercings eram feios e que Jeová **não iria me aceitar**. [...] Eu pedi que ela respeitasse minhas escolhas."

Fonte: Participante Beija-flor (2024, grifo nosso).

"**Se você não tiver uma família estruturada**, você não tem um pensamento estruturado também."

Fonte: Participante Jason (2024, grifo nosso).

"Muitos jovens hoje em dia **não têm uma família que os apoie**. [...] Eles acabam procurando apoio nas ruas, o que nem sempre é o mais correto."

Fonte: Participante Nikki (2024, grifo nosso).

Essas narrativas revelam que o apoio familiar não é um dado, mas uma construção. Quando ele falta, surgem lacunas que afetam diretamente o modo como os jovens se posicionam no mundo. As estruturas familiares, longe de neutras,

produzem subjetividades atravessadas por desigualdades de classe, gênero e geração.

"Acolher também é aprender a entender o filho. Muitos pais hoje em dia querem obrigar o filho ou mandá-lo fazer o que eles acham certo."

Fonte: Participante Maycon (2024).

"Os pais que criam os filhos do jeito que foram criados não entendem que o mundo mudou. [...] Isso só gera revolta."

Fonte: Participante Nikki (2024, grifo nosso).

Há, portanto, um deslocamento geracional em curso. Pais (2009, p. 375) trata disso como "ritos de impasse", atravessamentos que exigem reinvenção dos vínculos e das formas de educar.

"Minha mãe me deixou sentir a dor de algumas escolhas para que eu tivesse certeza do que queria. [...] Isso me ajudou a decidir."

Fonte: Participante Lara (2024).

Lara aponta para outro modo de relação, pautado na confiança e na experiência. Esse gesto pedagógico sensível escapa à lógica da punição e se aproxima de uma ética do cuidado e da escuta.

"Ser jovem é **lidar com o julgamento** de não querer seguir o padrão esperado pela sociedade."

Fonte: Participante Joy (2024, grifo nosso).

As juventudes não vivem apenas um tempo de formação, mas de escolhas que se dão sob forte vigilância social. O sujeito é permanentemente avaliado, comparado e julgado.

"Meu sonho é fazer medicina, mas sei que vou precisar de muito tempo e esforço. **Não quero viver infeliz** só para agradar minha família."

Fonte: Participante Lilo (2024, grifo nosso).

Lilo sintetiza o dilema entre o desejo e a imposição. Deleuze e Guattari (1980) lembram-nos que o devir não se dá por uma linha reta, mas por linhas de fuga, por deslocamentos que afirmam outras possibilidades de existir.

A travessia da responsabilidade imposta não é apenas um fardo subjetivo, mas um processo socialmente estruturado. As juventudes são interpeladas por expectativas que moldam suas escolhas, mas também inventam brechas e resistem aos dispositivos que as normalizam.

Se os discursos sociais tendem a idealizar esse tempo como espaço de liberdade, as narrativas dos estudantes revelam, ao contrário, um percurso marcado por tensões e conflitos. É justamente nessas fissuras – entre o instituído e o por-vir – que os sujeitos criam, erram, desviam e desenham outras formas de se tornar.

## 8.5 A TRAVESSIA DOS ESTRANHAMENTOS E SILENCIAMENTOS: LINHAS DE AFETOS E FUGAS

Eu corro sem olhar para trás  
O mundo gira e a gente é capaz.  
Com meus sonhos na mochila, vou voar  
A juventude é tempo de arriscar (Lara, 2024).

A epígrafe de Lara traça com sensibilidade o espírito que pulsa nos corpos das juventudes: o impulso para seguir em frente, apesar dos percalços, carregando sonhos que ora pesam, ora sustentam. A travessia das juventudes não é feita em linha reta, mas em ziguezagues de afetos, desvios e silenciamentos. É nesse emaranhado que escuto as vozes que irrompem da escola pública como lugar de disputas, frustrações e re/invenções.

Ao longo das rodas de conversa, reconheço que, embora o discurso social costume associar juventude à liberdade e ao desejo de experimentar, o que se apresenta é um lugar permeado por desconfortos e incertezas. Como observa Lara (2024), do 1º ano:

“A adolescência que você imaginava quando criança não é tão perfeita assim.”

Essa ruptura entre expectativa e realidade é o primeiro passo do estranhamento – um deslocamento entre a promessa e o vivido. O que parecia

liberdade se revela, muitas vezes, como exigência precoce de maturidade e conformidade.

Atravessadas por normatividades que regulam corpos, gestos e desejos, as juventudes experimentam a tensão entre o que se espera delas e o que desejam construir como projeto de si. Paula Sibilia (2012a) nos ajuda a entender esse embate ao refletir sobre a escola como tecnologia de época, cuja estrutura disciplinar se tornou dissonante com as subjetividades hiperconectadas que hoje atravessam seus muros. Para a autora, a escola opera como um artefato em descompasso com os fluxos do presente, gerando fricções, ruídos e fraturas que marcam os corpos das juventudes como "peças que não se encaixam" (Sibilia, 2012a, p. 198).

Esse não encaixe é visível nas falas dos estudantes. Ysa (2024, grifo nosso), do 1º ano, adverte:

"A juventude é algo que você deve aproveitar muito, porque **passa rápido**."

Jadson (2024, grifo nosso) acrescenta:

"Eu tinha que ter **vivido mais antes dos 18**, porque agora não posso mais ficar fazendo loucuras."

Percebe-se aqui como o tempo das juventudes é vivido sob a pressão de ser breve, controlado e constantemente observado – como se qualquer desvio ou erro pudesse ter um preço alto demais. É nesse compasso acelerado e cobrado que tantas experiências se desenrolam, marcando o modo como essas juventudes vão aprendendo a existir e a lidar com o que lhes é exigido.

Há aqui a sensação de que o tempo das juventudes é como um rizoma recém-riscado no papel: breve, frágil, sujeito a cortes e observações que tentam conter sua expansão. Cada gesto, cada escolha, parece ser vigiado, cobrado, como se um traço fora do previsto pudesse comprometer o desenho inteiro. Mas é justamente nesse emaranhado de linhas – algumas firmes, outras hesitantes, muitas vezes, sobrepostas – que essas juventudes vão esboçando seus próprios modos de existir. Mesmo sob o peso do olhar que as avalia, continuam traçando percursos que escapam ao contorno fixo, abrindo o mapa a novos possíveis.

E talvez seja nisso que ressoe com tanta força aquela frase pintada por Maçã: **“A vida não acaba aos 18 anos”**. Já Beija-flor (2024, grifo nosso), do 3º ano, traduz em palavras uma evidência que não é apenas individual, mas ecoa um sentimento que ronda muitas juventudes:

“Quando você chega aos 18, a **vida se torna mais dura**. Eu chorei muito porque não queria fazer 18 anos. [...] ‘Disseram que ninguém me levaria a sério’.”

A maioridade, que poderia simbolizar autonomia e reconhecimento, surge aqui como um peso precoce, quase um fardo que se impõe sobre seus ombros ainda em formação. Suas escolhas estéticas, como o cabelo colorido e os piercings, tornam-se mais do que um gosto pessoal: são interrogações visíveis que desafiam a lógica adultocêntrica, mas também expõem seu corpo a julgamentos constantes, revelando como o rito de passagem para a vida adulta pode ser áspero e marcado por olhares que enquadram e deslegitimam.

Essa experiência dialoga com o que Abramovay e Esteves (2006) sugere ao apontar que as juventudes vivem tensionadas entre um imaginário social que ora as romantiza, ora as responsabiliza de modo desproporcional, mantendo-as em um lugar ambíguo: ao mesmo tempo, protagonistas de uma estética desejada e alvo de desconfiança ou controle. É nesse campo entre desejo e vigilância, entre expectativa e medo, que a travessia da responsabilidade imposta se desenha, convidando a compreender não apenas o peso das cobranças externas, mas o modo como cada jovem, à sua maneira, reinscreve e negocia o sentido de crescer. A subjetividade, aqui, é regulada pelo olhar do outro, que busca corrigir, alinhar, silenciar.

“Recordo-me daquela noite no pátio da escola: vi Beija-flor em pranto, desabando silenciosamente, acolhida por Joy em um gesto de consolo. Só dias depois compreendi o motivo – Beija-flor havia completado 18 anos e, ao chegar em casa, foi informada pelo pai de que já era hora de partir, de ‘seguir seu próprio caminho’. E assim, entre lágrimas e despedidas, bateu suas asas e partiu – não apenas da casa, mas de um modo de ser reconhecida. A cena reverberou em mim como um gesto duro de passagem, imposto por uma norma social que define abruptamente o fim da juventude como proteção e o início da vida adulta como solidão.”

Fonte: Nota retirada da Caderneta de Campo da Autora (2024).

Essa cena com Beija-flor mostra, de forma pungente, como a subjetividade é moldada por olhares que vigiam, enquadram e, muitas vezes, precipitam processos para os quais ainda não há preparo. Não se trata apenas de completar uma idade; é o peso simbólico de um número que, de repente, transforma afeto em cobrança e pertença em expulsão. A maioria se converte, então, em um marcador abrupto de fronteiras: deixa de ser filha sob proteção para tornar-se adulta à força, lançada a um mundo onde o cuidado dá lugar à expectativa de autonomia imediata. É nesse deslocamento violento que a subjetividade se refaz, carregando marcas de um rito de passagem que pouco tem de voluntário.

Na qual, práticas como piercings e tatuagens são frequentemente vistas como incompatíveis com a seriedade exigida pelo mercado de trabalho. Assim, o corpo se torna um campo de disputa simbólica, onde as juventudes precisam negociar visibilidade e pertencimento.

Foi também o corpo que anunciou, naquela noite no pátio, a dor de uma ruptura. Beija-Flor, em pranto, abraçada por Joy, chorava não apenas por ter completado 18 anos, mas porque, ao alcançar essa idade, foi expulsa de casa pelo pai, sob a justificativa de que já era “hora de seguir seu caminho”. O movimento, aparentemente naturalizado por uma norma de maioria, revela como certas transições são vividas de forma abrupta e violenta. O marco legal da maioria foi usado como justificativa para interromper o vínculo de cuidado e afeto – e, paradoxalmente, também para silenciar qualquer reivindicação de acolhimento. Nesse gesto, o corpo de Beija-flor passou a carregar o peso da adultificação precoce, da solidão imposta e da exigência de autonomia.

O estranhamento se aprofunda quando se dá o encontro com o signo, como propõe Deleuze (2017): o instante em que o sujeito percebe que o mundo que o cerca é estruturado por códigos que o atravessam sem que ele os tenha escolhido. Como resposta, muitas juventudes elaboram estratégias de silêncio. Lara (2024, grifo nosso) afirma:

“Às vezes, o jovem quer se abrir e quando se abre, sua **fala é silenciada.**” (Roda de conversa, outubro de 2024).

Já Lahyri (2024, grifo nosso), do 2º ano, escolhe calar:



“Tem coisas que é melhor não falar. Às vezes, ser jovem **significa silenciar.**”

Esse silenciamento é mais do que ausência de fala: é um modo de gestão dos afetos, uma tentativa de sobrevivência frente a ambientes que deslegitimam o que não se ajusta. Jason (2024), do 1º ano, comenta:

“Os pais querem criar os filhos como foram criados, sem considerar que somos de outra geração.”

A escola e a família aparecem como lugares de tensão, onde os modos de ser que escapam à norma são vistos como ameaça. A recusa da norma, no entanto, não se dá sem resistência. Como descreve Rolnik (1993), os corpos são territórios políticos, constantemente atravessados por tentativas de controle. Mas também são lugares de invenção. Quando Beija-flor (2024) relata que foi acusada de estar "com o espírito de Pombagira":

“Me disseram que meu jeito de me vestir e me expressar era errado, que eu estava com o espírito de Pombagira.”

Por sua forma de vestir, agir ou se expressar, não se trata apenas de uma rejeição estética, mas de um processo de demonização dos corpos dissidentes, sobretudo, quando esses corpos tensionam as normas de gênero, sexualidade ou raça. Há um olhar normativo que atribui perigo àqueles que desviam do padrão esperado, transformando diferença em ameaça.

Como aponta Foucault (2004a), o corpo é o lugar por excelência da inscrição dos dispositivos de poder: é nele que se exerce o controle e, ao mesmo tempo, abre-se a possibilidade de resistência. No mesmo sentido, Rolnik (2018) lembra que a contemporaneidade é marcada por um modelo de subjetivação que captura o desejo, convertendo-o em uma exigência permanente de autogestão e aperfeiçoamento individual. Assim, as juventudes são constantemente interpeladas por discursos que promovem uma falsa liberdade, quando, na verdade, operam como formas sutis de normatização: vendem-se como emancipação, mas funcionam como mecanismos de exclusão para aqueles que não performam os códigos dominantes da estética, da conduta ou da linguagem.

Esse tipo de julgamento social insere-se em um dispositivo de normalização, no qual os corpos e comportamentos juvenis são constantemente regulados para se ajustarem a padrões estabelecidos. Foucault (1999) argumenta que o poder não opera apenas por meio da repressão, mas pela produção de discursos que estabelecem verdades sobre os sujeitos. Quando Beija-flor tem sua forma de se vestir e se expressar associada a um espírito ou entidade religiosa, não se trata apenas de uma crítica estética, mas de um processo de deslegitimação de sua existência. Sua identidade é deslocada para um campo de anormalidade, onde a diferença é interpretada como algo a ser corrigido ou combatido.

Esse fenômeno também se relaciona com o que Pais (2008) descreve como as “máscaras sociais”, que são formas de enquadramento das juventudes dentro de papéis pré-estabelecidos. As juventudes que fogem a esses padrões – seja pela aparência, pelo comportamento ou pelas escolhas de vida – tornam-se alvos de processos de marginalização simbólica. A crítica ao modo de vestir e se expressar não se dá apenas no nível individual, mas também como um reflexo de uma sociedade que impõe modelos normativos rígidos e reduz a pluralidade de existências a categorias excludentes.

Diante desse cenário, emergem linhas de fuga. Como propõe Deleuze (2006), são os desvios que permitem o devir – a constituição de outras formas de existir. Essas linhas não seguem roteiros previsíveis: atravessam a arte, as redes, os encontros, os silêncios. São brechas onde a subjetividade escapa ao controle e afirmar sua potência. É nesse plano que se constroem as juventudes: na dobra entre o estranhamento e a invenção, entre a dor e a criação.

Reconhecer essa cartografia com as juventudes é fundamental para compreender que os silenciamentos não são apenas barreiras, mas também catalisadores de deslocamentos éticos e políticos. Como nos ensina Sibilia (2012b), o que está em jogo é uma reorganização dos modos de viver, que exige da escola e da sociedade um novo olhar. Um olhar que reconheça nas juventudes não um problema a ser corrigido, mas uma força a ser escutada.

Escolher escutar as juventudes é escolher deslocar o olhar. É recusar a lógica que as reduz a problema, a déficit, a um intervalo entre infância e vida adulta que precisa ser corrigido ou completado. Ao contrário, sustento aqui um olhar que reconhece nelas uma força – não no sentido da força que se impõe, mas da que se move, que resiste, que cria brechas no já dado. Ao caminhar com elas, percebo que

não se trata de interpretar suas escolhas a partir de ausências, mas de reconhecer seus modos próprios de habitar o mundo. Como provoca Pais (2009), juventude não é apenas uma etapa a ser vencida, mas uma condição social que produz cultura, linguagem e pertencimento. São sujeitos que criam zonas de invenção nos interstícios da norma, que tensionam o instituído e nos obrigam a reaprender a escola, o tempo, o saber e o afeto.

Não vejo, portanto, uma geração “nem-nem”, mas uma geração do entre: entre precariedade e potência, entre silêncio e grito, entre desconexão e re/invenção. Muitos não estudam ou não trabalham formalmente, é verdade, mas talvez porque não lhes oferecemos espaços legítimos de escuta e reconhecimento. E ainda assim, seguem, criam, enfrentam, cuidam, desenham suas rotas em espaços nem sempre acolhedores. São jovens que escrevem com o corpo e com o gesto, que se expressam em memes, em tatuagens, em rimas, em silêncios. Como lembra Dayrell (2007, p. 20), é preciso compreender que as juventudes não apenas vivem processos sociais – elas os significam, reinventam e resistem às identidades que lhes são impostas. A escola, nesse contexto, não pode seguir operando como uma máquina de classificação. Ou ela se abre à escuta, ou seguirá reproduzindo silêncios. Esta tese é, nesse sentido, um convite para desviar dos diagnósticos fáceis, para insistir na escuta como prática ética e na juventude como travessia, e não como destino.

Assim, a travessia dos estranhamentos e silenciamentos é, também, a travessia da coragem. A coragem de habitar o desconforto, de recusar o encaixe forçado, de afirmar existências que não cabem nos moldes estabelecidos. Nesse processo, as juventudes não apenas se tornam: elas transbordam. São travessias, são grito e são silêncio. São, sobretudo, um gesto de reinvenção do mundo.

Se, até aqui, percorremos os caminhos sensíveis da escuta e da reinvenção das existências das juventudes, é chegada a hora de adentrar o espaço onde tantas dessas travessias se desenham, tensionam-se e se perdem em muros, brechas e retornos: a escola. No capítulo seguinte, sigo com o convite à leitura das experiências das juventudes em sua relação com esse espaço múltiplo – não como cenário fixo, mas como campo de passagens, labirintos e encontros, onde se entrelaçam normas e desejos, pertencimentos e recusas. A escola emerge, nesse trajeto, não apenas como instituição, mas como força que atravessa e é

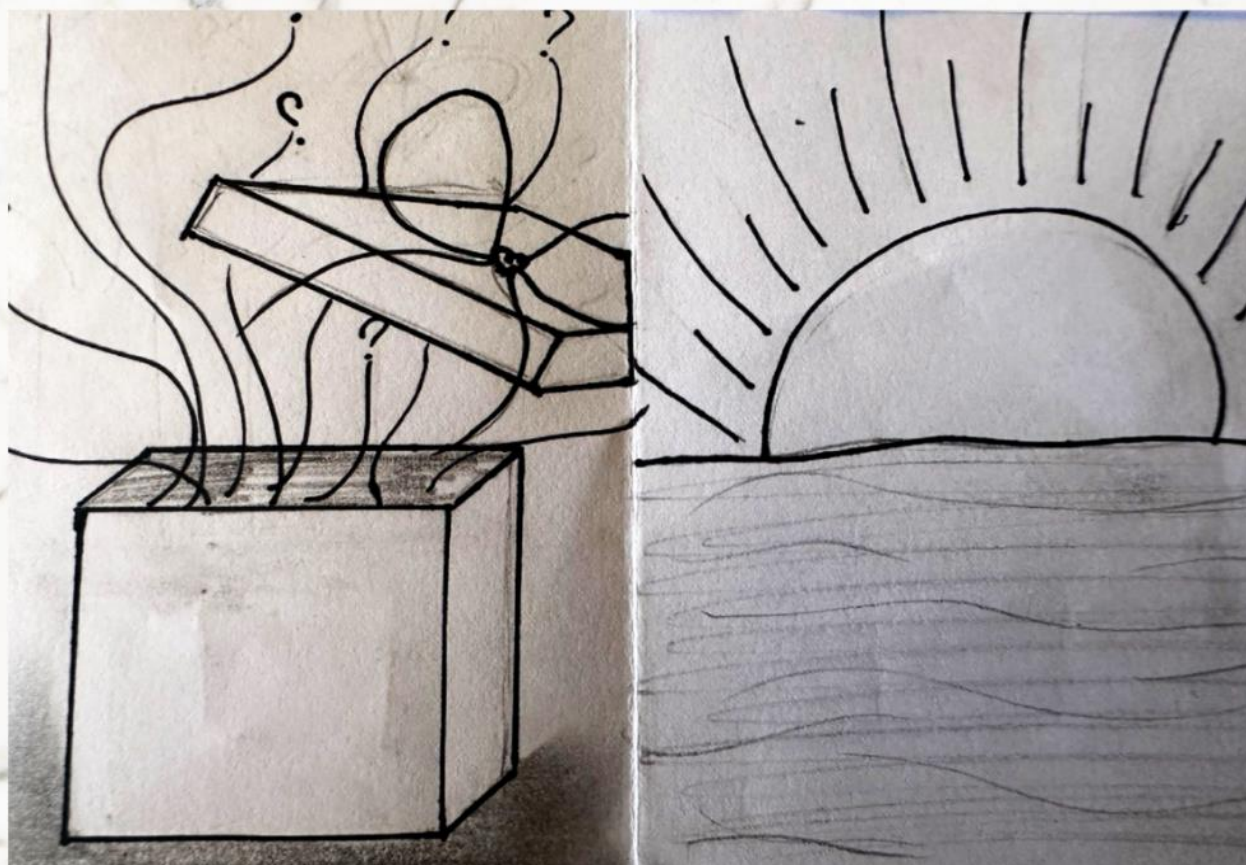
atravessada, compondo sentidos e subjetivações nas linhas tortas e potentes do cotidiano vivido.





# ENTRE PORTAS E PASSAGENS:

A ESCOLA COM A  
TRAVESSIA DAS  
JUVENTUDES



## 9 ENTRE PORTAS E PASSAGENS: A ESCOLA COM A TRAVESSIA DAS JUVENTUDES

Um caminho para acender as pequenas luzes que iluminam a escola e colaboram para que ela possa ser vista e vivida como um lugar de encontros das diferenças e de diferentes desejos, culturas, necessidades, descobertas – um lugar ‘fazedor’ de encontros e de tempos outros (Fischer, 2019, p. 17).

A imagem que inaugura este capítulo foi criada coletivamente pelos estudantes durante as oficinas artísticas. Nela, um caixote aberto parece liberar linhas que se entrelaçam, evocando movimento, dúvida e desejo — enquanto, ao lado, um sol desponta sobre o horizonte, simbolizando o atravessamento e a esperança. Essa composição traduz, de maneira poética, a própria experiência escolar: um espaço que ora aprisiona e ora liberta, que contém tensões, mas também germina possibilidades.

A obra convida o olhar a percorrer a escola não como estrutura fixa, mas como espaço de passagem, onde o instituído se confronta com o inventivo. Cada traço sugere uma brecha, uma dobra, um caminho possível. As linhas que escapam da caixa anunciam a potência criadora das juventudes — sujeitos que, mesmo diante de normas e controles, encontram frestas para imaginar e produzir outros modos de existir no espaço escolar.

A escolha do título *“Entre Portas e Passagens”* nasce desse gesto simbólico: abrir o que parecia fechado, deixar entrar o que insistia em ficar do lado de fora. A escola, aqui, é pensada como um corpo em travessia, permanentemente tensionado entre o que conserva e o que transforma. Cada porta aberta por essas juventudes é também uma passagem — para o novo, para o imprevisível, para a invenção de si.

Nesse sentido, a arte produzida pelos estudantes não apenas ilustra o capítulo, mas fala por ele. O desenho torna visível aquilo que a pesquisa busca escutar: as vozes que atravessam muros, os gestos que se inscrevem no cotidiano e as forças que movimentam a escola mesmo quando tudo parece imóvel. Como propõe Fischer (2019), é preciso “acender pequenas luzes” na escola — e são essas luzes que emergem das mãos e das criações das juventudes.

Esta capa, portanto, não é apenas um limiar visual; é um ato de autoria e de pensamento. Ela traduz a travessia das juventudes em seu duplo movimento — de resistência e de criação —, e anuncia o tom deste capítulo: olhar a escola com elas e por elas, como um lugar de passagem, de encontros e de possibilidades.

Este capítulo é um convite para percorrer esses caminhos com atenção às brechas, às dobras e aos desvios. Que possamos ver com os olhos das juventudes o que permanece invisível aos que apenas transitam pela superfície. Que possamos escutar os murmúrios e ruídos que escapam às estruturas rígidas do sistema educacional. E que, nessa travessia, encontramos pistas sobre o que a escola tem sido — e o que ainda pode vir a ser — quando se deixa atravessar pelos desejos, pelas tensões e pelas invenções de quem a habita.

A escolha de dividir esta seção em partes menores decorre do próprio movimento dos materiais produzidos durante a pesquisa. Ao acompanhar as rodas de conversa e os disparadores propostos, percebi que as falas das juventudes se organizaram em dois eixos de sentido: de um lado, as encruzilhadas vividas no interior do Ensino Médio, marcadas por tensões entre currículo, políticas públicas e experiências cotidianas; de outro, as formas como essas juventudes se projetam, elaborando expectativas, medos e invenções a partir da travessia escolar. Assim, a divisão não é apenas estrutural, mas responde à densidade das narrativas, que ora se voltam para as condições concretas de escolarização, ora se abrem para horizontes subjetivos e afetivos que ultrapassam o presente imediato.

## 9.1 ENCONTROS QUE AFETAM: PERCURSOS DE PERTENCIMENTO E VISIBILIDADE NA ESCOLA

Eu gosto. É grande. Quem faz a escola são os alunos, e eles não sabem aproveitar. Lara (Participante, 2024)<sup>17</sup>

A fala de Lara, nos convida a refletir sobre como são as próprias juventudes que dão vida ao espaço escolar, embora nem sempre percebam o potencial que possuem em suas mãos. Essa perspectiva ressoa com Dayrell (2007), ao afirmar que as juventudes atribuem sentidos próprios aos lugares que habitam, transformando-os em espaços simbólicos, afetivos e relacionais. A escola, nesse

---

<sup>17</sup> Trecho da produção textual de Lara, estudante do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual André Avelino Ribeiro, em Cuiabá, Mato Grosso, elaborado durante oficina artística realizada como parte da pesquisa de campo em 2024.



sentido, não é apenas estrutura – ela é também experiência, invenção e possibilidade.

Água (2024) afirma:

"A estrutura física é boa, mas não adianta ter salas climatizadas se o ensino não é inclusivo e a escola não valoriza a diversidade."

Essa observação desloca o olhar da materialidade visível – como salas climatizadas, quadras e laboratórios – para os modos como o espaço escolar produz as subjetividades e regula os corpos que nele circulam. Há uma crítica latente ao que Foucault (1996) identificou como formas sutis de governamentalidade: dispositivos que, mesmo sob a aparência de progresso ou conforto, operam normatizações, silenciam diferenças e reforçam hierarquias. Não se trata, portanto, apenas da presença de infraestrutura, mas da ausência de práticas inclusivas que reconheçam a pluralidade de modos de existir.

Lolô (2024), por sua vez, traz à cena uma camada material da exclusão:

"Alguns alunos dependem da escola para tudo, até mesmo para se alimentar... Há muita desigualdade aqui dentro, e esses alunos precisam de ajuda."

Essa fala ecoa e amplia a de Lara, ao evidenciar que a escola, para muitos, é mais que um espaço de aprendizagem: é também lugar de sobrevivência. O que está em jogo aqui é o que Judith Revel (2008) chama de produção de sujeitos pela experiência – sujeitos que não se constituem apenas pelo saber formal, mas pelos atravessamentos cotidianos que interpelam seus corpos e urgências. A desigualdade apontada por Lolô não é apenas socioeconômica, é também uma desigualdade no direito de existir com dignidade no espaço escolar.

Ao ouvir essas vozes, percebo que o reconhecimento das juventudes não pode se dar apenas pelo discurso da igualdade abstrata. Como diz Lopes e Veiga-Neto (2011), práticas inclusivas reais implicam a desnaturalização das formas sutis de exclusão – aquelas que não gritam, mas que se fazem sentir no apagamento cotidiano das diferenças, nas normas que padronizam comportamentos, nas estruturas que não escutam.

O ambiente escolar é um campo de afetos. Ele pode ser vivido como espaço de acolhimento, onde vínculos são construídos e o pertencimento ganha forma, ou como cenário de invisibilidade e silêncio. Quando escuto as juventudes do Ensino Médio nas rodas de conversa, percebo como a escola pode ser tanto abrigo quanto ruído, tanto campo de escuta quanto de silenciamento. Os relatos que emergem revelam que o sentimento de pertencimento não está dado pela presença física, mas se produz nos gestos de reconhecimento, nos vínculos construídos e na possibilidade de se expressar sem medo.

A ambiência escolar, portanto, é menos uma estrutura arquitetônica e mais uma trama de relações vividas – e, por isso, intensamente disputadas. O ambiente não é apenas um lugar delimitado por muros e salas de aula, mas um espaço carregado de presenças, marcas e afetos que o tornam vivo. O pertencimento, ali, não se garante pela matrícula ou pela frequência, mas se constrói nos detalhes: nos olhares que acolhem, nas escutas que validam, nos espaços que permitem a palavra, mesmo quando frágil.

Essa percepção me conduz a uma pergunta mais funda: o que é, afinal, a escola? Não apenas como edificação ou estrutura funcional, mas como forma de mundo, como possibilidade de tornar algo comum. Masschelein e Simons (2014) nos ajudam a pensar essa dimensão ao proporem que a escola não deva ser reduzida a uma instituição que cumpre funções sociais pré-definidas, mas compreendida como um espaço-tempo de suspensão da vida ordinária, no qual é possível partilhar experiências, desviar do utilitarismo e fazer emergir o comum.

No entanto, o que se observa na proposta atual do Ensino Médio é justamente o esvaziamento dessa concepção. Em seu lugar, instala-se uma racionalidade performativa e instrumental, que subordina o tempo escolar à lógica da empregabilidade, do resultado e da eficiência. O tempo da escola passa a ser visto como transição para o mundo do trabalho, apagando sua potência como espaço de formação pública e coletiva. Recuperar uma concepção mais generosa e filosófica de escola, como propõem Masschelein e Simons (2014), é também insistir para que ela siga sendo lugar de suspensão, de vínculo e de escuta, onde as juventudes possam existir para além da função, do desempenho ou da produtividade.

É nesse movimento de re/imaginar a escola para além de suas funções instrumentais que encontro ressonância em autores que apostam em outras possibilidades de presença e partilha. Masschelein e Simons (2014) nos ajudam a

pensar essa dimensão ao refletirem que a escola não é apenas uma instituição que cumpre funções sociais, mas um ambiente que pode criar condições para que algo comum aconteça. Eles afirmam que a escola tem o poder de “[...] transformar o familiar em algo público” (Masschelein; Simons, 2014, p. 57), instaurando situações em que as experiências deixam de ser apenas privadas para ganharem o mundo, abrindo-se à palavra, à troca, ao debate. Isso desloca a visão de escola como simples mecanismo de transmissão ou preparação para a vida adulta, permitindo compreendê-la como um espaço onde se aprende a aparecer diante do outro, a coabitar diferenças, a partilhar um tempo que não é só produtivo, mas também formativo.

No entanto, ao contrastar esse entendimento com a realidade das juventudes do Ensino Médio que acompanho, percebo o quanto essa potência se fragiliza. O ambiente escolar, muitas vezes, é capturado por uma lógica que prioriza resultados, desempenhos e rankings, reduzindo o tempo de ser e de experimentar ao tempo de cumprir tarefas. As vozes que ouço indicam que a escola poderia ser mais: um espaço para se demorar, para arriscar dizer de si sem medo, para construir laços que não se medem em notas ou currículos. Pensar a escola, como propõem Masschelein e Simons (2014), é recusar vê-la apenas como serviço ou etapa obrigatória – é afirmar seu caráter de ambiente vivo, onde as subjetividades se formam não por instrução mecânica, mas pela experiência partilhada do estar juntos.

Perceber o pertencimento escolar apenas como um dado administrativo, restrito à matrícula ou à presença física, é ignorar toda a densidade simbólica, afetiva e social que marca as experiências juvenis. Carrano (2011) sublinha que não se deve deduzir o “ser jovem” exclusivamente de sua posição social, pois isso apaga a singularidade das trajetórias e das escolhas que se delineiam na experiência concreta. É na escola – mas também para além dela – que as juventudes experimentam negociações entre o que herdaram e o que desejam construir para si, movendo-se em espaços que podem tanto acolher quanto limitar suas possibilidades de expressão.

Ao discutir as transições para a vida adulta, Carrano (2011) destaca que vivemos em um tempo marcado por incertezas e pela diluição das fronteiras tradicionais entre juventude e maturidade. Em um contexto de rápidas transformações econômicas e culturais, as trajetórias juvenis se tornam menos lineares e mais sujeitas a riscos e reconfigurações. Isso significa que a escola deixa

de ser apenas um lugar de passagem para o futuro e passa a ter importância crucial como um dos “suportes existenciais” que podem sustentar os jovens no enfrentamento das provas e desafios que o mundo lhes impõe.

Nesse cenário, a qualidade das relações estabelecidas na escola torna-se determinante. Quando as juventudes encontram espaços de escuta, reconhecimento e liberdade para serem quem são – mesmo em meio às pressões e expectativas externas –, o ambiente escolar se transforma em espaço fértil para o cultivo de pertencimento e autonomia. Por outro lado, quando vivenciam o silenciamento, o julgamento ou a indiferença, o que poderia ser experiência de vínculo converte-se em campo de tensão, onde a subjetividade precisa negociar constantemente seu lugar.

É nesse movimento delicado, entre acolhimentos e feridas, que se desenham as linhas vivas das trajetórias juvenis. Nesta seção, procuro seguir essas trilhas que as juventudes desenham com seus corpos, afetos e enunciações, à procura de uma escola onde possam ser, existir e criar.

"A escola tem bons recursos, mas falta organização para usá-los de forma a beneficiar todos os alunos. Há um foco maior em cumprir números e regras do que em aproveitar a estrutura disponível."

"Alguns professores querem **transformar os alunos em robôs**, exigindo **disciplina inalcançável**. A escola precisa entender que os adolescentes têm escolhas e que a educação não deve ser impositiva."

Fonte: Participante Manu (2024, grifo nosso).

Reconhecer a ambiência escolar como espaço de relações é também assumir que a convivência entre diferentes não é neutra. Há disputas, julgamentos, assimetrias. Mas há também possibilidades de deslocamento, escuta e afetação mútua. É nesse plano do sensível que se joga a chance de uma escola que, em vez de formar sujeitos conformes, disponha-se a cultivar encontros que se transformam.

A fala de Manu tensiona um dos aspectos centrais das práticas escolares: a forma como o corpo estudantil é conduzido no espaço escolar. Remete diretamente às críticas de Foucault (2007), ao descrever a escola como instituição disciplinar produtora de corpos dóceis e úteis, formatando comportamentos a partir da

vigilância e do controle. Não é apenas o conteúdo que se transmite, mas um modelo de sujeição que molda condutas, silencia potências e apaga diferenças.

As críticas de Manu também ecoam na análise de Paula Sibilia (2012b), quando aponta a transição da escola moderna para o tempo da dispersão. Na contemporaneidade, os sujeitos não aceitam mais passivamente o saber emitido pela autoridade docente; desejam expressar-se, negociar sentidos, propor suas formas de aprender. No entanto, como observa Zeus (2024):

“Na minha sala, alguns alunos enfrentam preconceito e exclusão por serem diferentes. Isso reflete na falta de interação e respeito no ambiente escolar.”

O que se evidencia é a dificuldade do espaço escolar em lidar com a diferença como potência. Os conflitos mencionados por Zeus não são meras desavenças interpessoais, mas efeitos de uma estrutura que ainda opera sob lógicas excludentes. O ambiente escolar, longe de neutro, mostra-se como campo de disputa simbólica, onde certas presenças são legitimadas e outras marginalizadas.

Por outro lado, há também quem enuncie aspectos positivos. Lara (2024) afirma:

“A escola tem de tudo para melhorar o nosso estudo; é maravilhosa.”

E Jasmim (2024) reforça:

“Na minha sala, tirei os bagunceiros, agora está ótimo, gente, melhorou.” (Roda de conversa, outubro de 2024)

Essas falas evidenciam um desejo de ordem que, embora compreensível, pode também reproduzir a lógica excludente já criticada. Quando se defende a retirada dos “bagunceiros”, perpetua-se a ideia de que há sujeitos que pertencem e outros que devem ser afastados para o bom funcionamento da escola. Tal lógica aprofunda a segregação e não enfrenta a complexidade da convivência.

Rick (2024) complementa:

“Alguns alunos não querem estar na escola e atrapalham quem quer aprender. A convivência fica difícil por causa disso.”

Sua fala revela o impasse da convivência escolar: entre o direito de estar e o direito de aprender, como equilibrar uma escola que acolha sem renunciar à qualidade do processo de ensino? Não se trata de excluir quem não se encaixa, mas de transformar as condições que produzem o desengajamento.

A fala de Vida (2024) sugere uma experiência de melhoria, mas ainda limitada. O que falta é escuta, abertura, disposição para o diálogo.

“Na minha escola anterior, os professores não ensinavam nada. Aqui é melhor, mas ainda há muita falta de diálogo e respeito com os professores e com os colegas.”

Rubi (2024), por sua vez, problematiza a rigidez das estruturas escolares:

“Na minha antiga escola, eles reservavam um dia da semana para atividades escolhidas pelos alunos, como teatro, música, arte e dança. Aqui, na escola pública, tudo é imposto.”

O Rubi denuncia a falta de reconhecimento das múltiplas formas de aprender e criar. Sua crítica alinha-se àquela de Sibilía (2012b), quando aponta que os sujeitos da contemporaneidade não se conformam com as velhas formas de escolarização – esperam da escola um espaço de invenção, participação e expressividade. Como lembra Lilo (2024):

“Eu acredito que o espaço é aberto e que a escola deve proporcionar essa abertura para todos que quiserem se expressar.”

Esta fala desloca o olhar: em vez de rejeitar o espaço escolar, propõe sua ressignificação. Ela evoca o que Fischer e Loponte (2020) nomeiam como escola habitada por invenções, por singularidades que se manifestam e redesenham os limites do instituído.

Ao percorrer essas falas, percebo que o ambiente escolar aparece como lugar contraditório: é abrigo e grade, labirinto e passagem, encontro e separação. É neste

entre que as juventudes constroem sentidos – não como um bloco homogêneo, mas como múltiplas travessias.

Como argumenta Sibilia (2012b), o desafio da escola contemporânea é transitar entre paredes e redes, entre o controle e a criação, entre o instituído e o instituinte. A escola que escuta essas juventudes precisa abrir-se para o inusitado, não como concessão, mas como ética do encontro.

Uma escola que escuta não é aquela que apenas fala sobre participação ou sobre dar voz aos estudantes, mas aquela que cria condições para que algo verdadeiramente lhes aconteça – para que possam se reconhecer e se transformar no encontro com o outro e com o mundo. Como afirma Larrosa (2002, p. 21), a experiência não é acumular informações ou emitir opiniões, mas “[...] aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca”; é o que nos atravessa e, por isso mesmo, nos forma e nos transforma. Escutar, nesse contexto, não é ato técnico ou protocolo pedagógico, mas abertura para acolher o que emerge, com paciência, delicadeza e disposição para ser também afetado.

Ao conceber a escola como um espaço radicalmente público, Masschelein e Simons (2014, p. 191) indicam que sua essência está em “ser pública” – isto é, não pertencer a interesses privados, mas se constituir como lugar-comum, onde se suspendem hierarquias prévias e se cria a oportunidade de compartilhar o que não é apenas de cada um, mas que só se torna pleno no encontro. Assim, a escola que escuta não exerce controle total do que vai surgir, tampouco se limita a confirmar identidades; ela se dispõe a deixar-se surpreender pela alteridade que irrompe.

Larrosa (2002, p. 25-26) destaca que, em um mundo saturado de informações e opiniões, é cada vez mais difícil ter experiências autênticas, pois tudo parece já formatado para o consumo rápido e superficial. Para ele, a experiência exige um gesto de interrupção, “[...] parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar”, o que implica paciência, coragem e um tipo de vulnerabilidade diante do que não se domina. Uma escola que escuta sustenta justamente essa disponibilidade: não organiza o tempo apenas para a eficácia, mas para que algo aconteça aos estudantes e a si mesma enquanto instituição.

Por fim, ao propor que a igualdade seja tomada como ponto de partida e não como meta a ser alcançada, Masschelein e Simons (2014) reforçam a dimensão política da escuta escolar. Escutar, nesse horizonte, é reconhecer que todos podem pensar e aprender não porque foram previamente preparados para isso, mas porque

partilham a condição humana que permite o pensamento e a palavra. Nesse sentido, a escola que escuta não instrumentaliza a diferença, mas a acolhe como riqueza que desafia suas próprias certezas, reinventando cotidianamente o que significa conviver, ensinar e aprender.

Observei que nos encontros vividos as juventudes mostram que o pertencimento não se sustenta apenas em vínculos formais com a escola, mas na possibilidade de experimentar-se no cotidiano escolar de modo criativo, afetivo e expressivo. Em diversas falas, emergem gestos de desejo por espaços culturais que ampliem a existência para além do conteúdo disciplinar e da lógica avaliativa.

Cast propõe, com simplicidade e firmeza, que um espaço vago na escola poderia ser transformado em um teatro.

“Eu já conversei com o professor, e ali onde está vago, podia ser um espaço para teatro. Se fosse um lugar de teatro, faríamos a encenação, trabalharia oralidade e tudo mais. E o que eu acho que falta é. Isso, por exemplo, não só a banda, mais coral, uma sala de pintura, despertar a cultura no aluno, porque tem muitos anos que ainda não sabem o que querem, porque talvez a **experimentar coisas novas.**”

Fonte: Participante Cast (2024, grifo nosso).

Para ele, “fazer encenação” não é apenas uma atividade extracurricular, mas um modo de trabalhar a oralidade, de se expressar, de dar forma ao que, muitas vezes, é silenciado em sala de aula. Ele menciona também a importância de um coral, de uma sala de pintura, de formas de “despertar a cultura no aluno”, apontando que muitos ainda não sabem o que desejam porque talvez nunca lhes tenha sido dada a chance de experimentar. Essa observação dialoga com Dayrell (1996), que defende que a escola é também um espaço sociocultural, um lugar de produção de sentidos e não apenas de reprodução de saberes. A cultura escolar, nesse contexto, precisa se abrir à diversidade dos sujeitos que a habitam.

Lahyri (2024, grifo nosso) aponta para outra ausência no ambiente escolar.

“Não temos ninguém para falar sobre nossos problemas emocionais. Isso nos faz **sentir sozinhos.**”



Sua narrativa apresenta a carência de escutas qualificadas dentro da escola, e sugere que o pertencimento não é possível onde não há acolhimento emocional. Cervinski (2024) complementa essa percepção, observando que muitos colegas estão sobrecarregados e sem suporte.

Muitos colegas estão sobrecarregados e **não têm suporte na escola.**

Fonte: Participante Cervinski (2024).

Trata-se aqui de um campo de experiência marcado não apenas por falta de infraestrutura, mas por um déficit de relação, de presença, de cuidado institucional. Conforme indicam Gallo e Figueiredo (2015), a escola contemporânea vive tensões em regiões de fronteira, onde se decide entre o controle e a abertura, entre a norma e a invenção.

As juventudes mostram, em suas falas, que desejam criar, interferir e se fazer visíveis. Cervinski (2024) também relata que, ao participar da produção de um mural, sentiu-se mais motivada, e defende que esse tipo de iniciativa deveria ser mais presente, pois incentiva o protagonismo dos estudantes.

“Quando tive a oportunidade de fazer algo criativo, como em um mural, me senti mais motivada. A escola deveria investir em mais atividades que incentivem o protagonismo dos alunos.”

Fonte: Participante Cervinski (2024).

Vida, por sua vez, indica que mesmo escolas com mais estrutura ainda não conseguem conectar recursos às necessidades reais das juventudes, o que aponta para uma disjunção entre presença material e escuta simbólica.

“Saí de uma escola sem estrutura nenhuma, onde não aprendia nada. Aqui é muito melhor, mas ainda falta conexão entre os recursos e as nossas necessidades reais. [...] Os eventos que existem não alcançam todos os alunos. Deveriam criar iniciativas que envolvam a maioria, especialmente aqueles que não se sentem representados pela escola.”

Fonte: Participante Vida (2024).

O que atravessa essas falas é uma urgência por espaços de criação: coral, teatro, pintura, murais, eventos que expressem a diversidade cultural e afetiva das juventudes. Summer (2024) critica o formato engessado dos poucos eventos existentes.

“A escola não faz nada que envolva todos de forma animada e participativa.”

Águia (2024) complementa, dizendo que faltam atividades que:

“Explore a criatividade dos alunos e valorize as tradições regionais.”

Lolô (2024), por sua vez, propõe murais, desenhos e apresentações como formas de se expressar e pertencer:

“Quando há algum evento cultural, é muito restrito. Seria ótimo se tivéssemos mais oportunidades para expressar nossa criatividade por meio de murais, desenhos ou apresentações.”

Tais falas não apenas denunciam carências, mas apontam alternativas possíveis, modos outros de habitar a escola.

As juventudes, nesse processo, não pedem autorização – elas inauguram brechas, criam zonas de invenção e mostram o potencial de reinvenção da escola como espaço de vida. O que está em jogo é o reconhecimento da escola como espaço de encontros e de experimentações, onde o aprender se dá também no criar, no expressar, no afetar e ser afetado. Como diz Dayrell (2009), compreender a escola como espaço sociocultural exige romper com a ideia de que cultura é um apêndice da educação: ela é parte constitutiva do processo formativo. E é nesse ponto que as falas ganham força – elas desenhavam linhas de fuga frente à escolarização normatizada, propondo outras cartografias possíveis para os afetos, as vozes e os pertencimentos das juventudes.

Essas narrativas apontam para algo que vai muito além de simples queixas – elas compõem um diagnóstico sensível elaborado pelas próprias juventudes sobre o ambiente escolar que habitam. Ao nomearem ausências, sugerirem transformações e criarem alternativas, os estudantes mostram que percebem a escola como um

espaço de tensões entre controle e criação, entre invisibilidade e desejo de expressão. O que se desenha a partir dessas falas é a percepção de que, para muitos, a escola ainda é um espaço restritivo, pouco sensível às suas necessidades emocionais, culturais e subjetivas. Contudo, essas juventudes não apenas apontam o que as fere ou incomoda, elas também projetam, sonham e esboçam outros modos de viver a escola. Nesse movimento, seus desejos e inquietações se tornam convites para que a escola amplie seus modos de escutar, acolher e transformar as relações que a sustentam, fazendo do pertencimento não uma concessão, mas um vínculo construído junto.

Neste capítulo, retomo, portanto, o ambiente escolar como travessia: entre docilidade e rebeldia, pertencimento e exclusão, regulação e criação. E é neste chão fértil e mutável que sigo, aprendendo a ver a escola não como destino, mas como travessia – entre portas entreabertas e labirintos que se desdobram.

## 9.2 ENCRUZILHADAS E SENTIDOS PRODUZIDOS NA TRAVESSIA COM AS JUVENTUDES E O ENSINO MÉDIO

Começa na escola ele tendo ideias e podendo expor. Não que os alunos dessa escola não tenham espaço, nem voz. Eles têm. Só que ainda é muito pouco (Moraes, 2017 *apud* Rohden, 2017).<sup>18</sup>

A epígrafe de Daniel de Moraes, jovem estudante que participou do documentário *Nunca me Sonharam* (2017), expõe a distância entre a promessa de participação e as restrições que ainda limitam a escuta no espaço escolar. O “muito pouco” destacado por ele traduz a tensão entre o desejo de voz e as barreiras impostas por currículos prescritivos e reformas que chegam como soluções, mas nem sempre dialogam com a experiência concreta dos estudantes.

Nesta cartografia das juventudes, volto-me às encruzilhadas em que o Ensino Médio se mostra como lugar de passagem e de disputa. É nesse entrecruzamento de políticas públicas, práticas pedagógicas e percursos juvenis que se produzem sentidos, forjam-se resistências e se anunciam possibilidades de invenção. Escutá-los implica reconhecer tanto as potências que emergem quanto os silêncios que revelam exclusões.

---

<sup>18</sup> Epígrafe extraída do documentário *Nunca me Sonharam* (Rhoden, 2017). Depoimento de Daniel de Moraes, 16 anos, estudante do ensino médio em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Nesse horizonte que, nos primeiros encontros de pesquisa, utilizei como disparador o episódio *Moçada*, do documentário *Nunca me Sonharam* (2017). Em uma das cenas, Fellipe Vieira Lima, então com 17 anos, afirma: “A educação precisa passar urgentemente por uma revolução”. A partir dessa provocação, convidei os estudantes a refletirem sobre o alcance de tal revolução, questionando como percebiam a chegada do NEM em seus cotidianos e quais sentidos atribuíam a essa transformação.

Foram, sobretudo, os grupos de estudantes do 2º e do 3º ano que mais se lançaram nessas reflexões. Percebi neles um movimento intenso de crítica, mas também de busca por nomear aspectos positivos e negativos dessa implementação. Cada fala era atravessada por memórias, frustrações e algumas expectativas, compondo uma trama complexa de sentidos que desafia visões simplistas sobre a reforma. Assim, deixei-me guiar pelas perguntas que surgiam não só de mim, mas também deles, costurando um percurso compartilhado para compreender como o Ensino Médio tem se configurado como lugar de disputas, projetos interrompidos e reinvenções silenciosas.

Ao longo desses encontros, fui me deixando afetar pelas falas que irrompiam em meio a silêncios, olhares desviados e pequenas trocas entre eles. Cada encontro, cada roda, trazia nuances próprias, mas era possível perceber alguns fios comuns que teciam as inquietações sobre o Ensino Médio. Decidi, então, dar espaço às vozes singulares, não apenas como ilustrações, mas como centros irradiadores de sentidos. As narrativas que emergiram nas rodas de conversa apontando um sentimento compartilhado de confusão, deslocamento e frustração diante do NEM. Lilo (2024) comenta:

"Os professores não foram preparados para aplicar o Novo Ensino Médio."

Apontando para uma lacuna entre o que se idealizou na proposta e as condições reais encontradas nas escolas. Esse descompasso ganha corpo também nas palavras de Capitu (2024), que diz sentir-se perdido com a organização dos itinerários:

"A proposta é legal, mas acho que não souberam implementá-la, aí ficou desse jeito,

confuso."

Nessa fala percebe-se a sensação que atravessa muitas juventudes com quem caminho: o contraste entre uma promessa de inovação e a experiência de confusão cotidiana, onde escolhas se tornam labirintos e a escola, em vez de clarificar, adiciona novas camadas de incerteza. É a partir desse lugar tensionado que continuo a escutá-los, acompanhando como, mesmo em meio a essas encruzilhadas, eles seguem buscando dar sentido à própria travessia.

### **9.2.1 O novo ensino médio: promessas, fragmentações e narrativas de desalento**

Uma tradição de educar as novas gerações, ensinar-lhes conhecimentos, governar suas atitudes, hábitos, sentimentos, discipliná-las, para que vivam e sobrevivam, relativamente bem, no tempo e espaço que lhes tocou viver (Corazza, 2009, p. 9).

Ao iniciar esta seção, parto da provocação de Corazza (2009), que nos lembra da longa herança de uma escola organizada para transmitir saberes e moldar condutas, sustentada por uma tradição que governa tanto os corpos quanto as subjetividades. Esse horizonte histórico ajuda-nos a compreender o presente, em que o NEM é apresentado como promessa de renovação, mas se enraíza ainda em práticas e lógicas herdadas. Ao mesmo tempo, em que reivindica inovação e flexibilidade, mantém em operação formas de disciplinamento e regulação que não desapareceram com a reforma. A epígrafe, nesse sentido, abre espaço para pensar as continuidades e descontinuidades que atravessam o Ensino Médio brasileiro, situando o debate nas encruzilhadas entre passado, presente e os projetos de futuro que se disputam na escola.

É nesse terreno de tensões que se inscrevem as narrativas juvenis. Ao ouvir os estudantes, percebo que as promessas de protagonismo e ampliação de oportunidades se fragmentam diante da realidade vivida nas salas de aula. O que emerge das falas é um desalento que expõe a distância entre discurso e prática, entre reformas idealizadas e experiências cotidianas. As juventudes não apenas identificam as falhas estruturais da proposta, mas traduzem em palavras e silêncios as rupturas de sentido que marcam suas travessias escolares. Assim, a epígrafe de Corazza (2009) funciona como chave de leitura: ela mostra que as reformas não

rompem com a herança de controle e disciplinamento, mas a atualizam em novas formas, aprofundando a sensação de confusão e desorganização que os estudantes denunciam.

Ao avançar nessa cartografia, percebo que as falas das juventudes não apenas denunciam o desalinho entre o que foi prometido e o que se concretiza na escola, mas também expõem as múltiplas fraturas que o NEM tem instaurado em seus percursos. O discurso oficial insiste em apresentar a reforma como caminho de ampliação de possibilidades e fortalecimento do protagonismo estudantil; no entanto, o que escuto nas rodas, nos silêncios e nos olhares é bem diferente. As juventudes traduzem esse projeto em experiências fragmentadas, confusas, muitas vezes vividas como atrasos e não como oportunidades. É nesse contexto que Pérola (2024) reforça o sentimento de descompasso, ao afirmar:

"Foi muito idealizado, mas, na prática, ficou confuso. As disciplinas misturam matemática com ciências humanas, e a gente se perde nas duas."

Essas falas, longe de serem casos isolados, denunciam efeitos mais profundos: uma experiência cotidiana de desorganização curricular, ausência de sentido e ruptura nas dinâmicas escolares. Percepções essas dialogam diretamente com a análise de Fabis e Wanderer (2023), que discutem como a flexibilização curricular proposta pela Reforma do Ensino Médio, ao ser implantada sem estrutura e sem escuta dos sujeitos da escola, tem gerado deslocamentos subjetivos e responsabilização individualizada pelo fracasso escolar (Fabis; Wanderer, 2023, p. 3). As autoras argumentam que os estudantes passaram a ser convocados como gestores autônomos de seus percursos, mesmo quando lhes faltam recursos mínimos – pedagógicos, afetivos e institucionais – para fazer tais escolhas. Essa convocação para “ser protagonista” funciona, muitas vezes, como um simulacro de liberdade, que mascara a precariedade e fragiliza ainda mais os vínculos escolares. Ao escutá-los, percebo como essa lógica da autonomia forçada, na ausência de apoio real, acaba por gerar instabilidades, frustrações e, não raro, culpa subjetiva.

No contexto de Mato Grosso, como bem analisam Casagrande, Alonso e Silva (2019), a adoção da BNCC e do ENEM ocorreu de modo acelerado e pouco articulado com as realidades escolares, sem investimento adequado na formação docente ou infraestrutura mínima. Os autores destacam que, nas redes públicas,

especialmente em regiões periféricas, as trilhas formativas tornam-se genéricas, repetitivas e pouco conectadas com os interesses e os projetos dos estudantes (Casagrande, Alonso; Silva, 2019, p. 420).

Essa desconexão entre a promessa de um currículo mais flexível e a concretude da experiência escolar aparece nitidamente nas narrativas que escutei: em vez de protagonismo, o que emerge é um sentimento de impotência, como destaca Vivi, ao afirmar que as trilhas e os projetos de vida não fazem sentido e apenas atrasam a preparação para o vestibular.

“A minha concepção sobre o Novo Ensino Médio, eu acho que é um atraso na nossa vida, porque eu não vejo importância em projeto de vida, eletivas ou trilhas. A gente deveria focar apenas no vestibular, mas estamos aprendendo coisas que não fazem sentido.”

Fonte: Participante Vivi (2024).

A fala de Vivi revela uma tensão central produzida pela racionalidade neoliberal nas escolas: mesmo ao criticar os instrumentos da reforma, como os projetos de vida e as trilhas formativas, sua avaliação se ancora em um modelo meritocrático de sucesso educacional — o vestibular como destino único e legítimo. Essa lógica, sedimentada na cultura escolar, reproduz a ideia de que estudar deve servir exclusivamente a objetivos pragmáticos, mensuráveis e competitivos. As juventudes, nesse cenário, não apenas são interpeladas como sujeitos autônomos e empreendedores de si, mas também assumem a responsabilidade pela eficiência e pelo êxito no percurso escolar, ainda que isso implique renunciar ao que consideram “sem utilidade imediata”.

Esse movimento mostra como as juventudes não estão à margem das disputas ideológicas, mas participam delas de maneira complexa e contraditória. O Novo Ensino Médio, ao propor um currículo que combina liberdade de escolha com a promessa de alinhamento ao mercado, tensiona desejos e medos: o desejo de reconhecimento social e o medo da exclusão. Ao internalizarem o discurso da performance, muitas juventudes operam com a lógica da produtividade e do capital humano, mesmo quando expressam frustração com a escola. O que está em jogo, portanto, não é apenas a rejeição de determinadas disciplinas ou formatos, mas a manifestação de um conflito subjetivo profundo — entre o que é prometido como autonomia e o que é vivido como cobrança permanente por resultados.

A racionalidade neoliberal, ao se infiltrar nos discursos pedagógicos e nas políticas curriculares, captura o desejo das juventudes e o redireciona para objetivos funcionalistas. Assim, mesmo as críticas feitas pelas estudantes estão, muitas vezes, atravessadas por essa lógica: não se trata de questionar a estrutura social excludente, mas de otimizar o percurso individual dentro dela. O tempo escolar, antes espaço de experimentação e invenção de si, é reorganizado como fase de investimento, gestão e cálculo. Nesse processo, o que se perde é justamente a possibilidade de experienciar a educação como prática de liberdade, criação coletiva e ampliação do mundo.

Vivi (2024) reforça sua crítica ao modelo atual:

"Não faz sentido termos uma aula de química por semana enquanto o ENEM está chegando. A gente deveria estar estudando a questão para o vestibular, mas estamos aprendendo árvores genealógicas."

A crítica de Vivi remete ao descompasso entre currículo e projeto de vida das juventudes. Fabis e Wanderer (2023) apontam que a flexibilização sem critérios pedagógicos consistentes transforma o protagonismo em performance vazia. A escola, nesse cenário, deixa de dialogar com os desejos concretos das juventudes e passa a operar uma política de dispersão do conhecimento.

A fala de Maíke (2024) complementa a de Vivi:

"Eu acho uma perda de tempo o projeto de vida, saber história da sua própria vida vai acrescentar onde? Ainda duas aulas."

Quando escuto o Maíke dizer que acha uma "perda de tempo o projeto de vida", e a Vivi completar perguntando "para que saber a história da minha vida, vai acrescentar onde?", sinto que suas vozes trazem à tona um incômodo que é mais profundo do que parece. Não é apenas resistência das juventudes. É uma denúncia do vazio que se instalou no modo como a escola tem trabalhado o futuro: sem escuta, sem cuidado, sem real sentido para quem atravessa o presente. Fico me perguntando o que significa, afinal, propor um "projeto de vida" dentro de uma escola que não dá condições para que os estudantes experimentem o mundo em sua



complexidade, que os convoque a refletir sobre quem são e o que desejam, muito além de encaixes no mercado.

Essa percepção que emerge das juventudes se alinha, curiosamente, com o que Yuval Harari (2018, p. 320) provoca em seu livro 21 lições para o século 21: ele questiona por que insistimos num modelo educacional que “[...] abarrota estudantes de informação”, quando já vivemos num tempo inundado de dados irrelevantes ou falsos. Para Harari (2018, p. 323), a escola do século XXI tornou-se rasa porque continua a operar como uma linha de montagem da Revolução Industrial, focada em memorização e habilidades predeterminadas – mesmo num mundo que exige, mais do que nunca, a capacidade de “[...] lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar o equilíbrio mental em situações que não nos são familiares”. Quando escuto Maike e Vivi, sinto que estão reclamando não só de um programa específico, mas dessa falta de profundidade que torna a educação quase um simulacro de futuro.

Por isso continuo a caminhar ao lado deles, sem respostas prontas, mas sustentando a pergunta: o que seria, então, uma educação que realmente ajudasse a enfrentar as incertezas radicais deste século? Harari (2018, p. 329) afirma que o conselho mais antigo – “conhece a si mesmo” – é hoje o mais urgente, justamente porque vivemos uma época em que governos e corporações correm para hackear nossos desejos e emoções. Nesse sentido, penso que o problema do Projeto de Vida não está em perguntar quem eles são ou o que querem, mas em como a escola faz isso: se apenas cumpre um protocolo curricular ou se se abre, de fato, para que cada um descubra a si mesmo no coletivo, com tempo, afeto e liberdade.

A fala de Maike questiona o valor formativo efetivo das trilhas como Projeto de Vida. Segundo Christian Laval (2019), o neoliberalismo escolar desloca a formação coletiva para a autogestão emocional e moral. Ao convocar o sujeito a conhecer e gerir a própria história, a escola pode apagar dimensões coletivas do saber e substituir o conhecimento comum por narrativas individuais despolitizadas.

Em minha cartografia, percebo que o Projeto de Vida, para muitas juventudes, opera como uma ilusão de autonomia – um dispositivo que promete escolhas, mas raramente sustenta o desejo singular. Conforme Zeus (2024), e Joy questionam:

“Por que na nossa sala mesmo, a gente tem duas aulas de projeto de vida, o que eu vou

fazer com duas aulas de projeto de vida? Não tem cabimento, uma perda de tempo, fazer um projeto de sua vida.”

Quando escuto alguém dizer, com um certo tom de descrédito, “Porque na nossa sala mesmo a gente tem duas aulas de projeto de vida, o que eu vou fazer com duas aulas de projeto de vida? Não tem cabimento, uma perda de tempo, fazer um projeto de sua vida”, percebo como essa fala tensiona frontalmente o sentido atribuído a esse componente. Não trata-se, apenas de desinteresse: é a própria utilidade do Projeto de Vida questionada, visto aqui como algo que se esgota em um protocolo superficial, incapaz de gerar o engajamento ou a reflexão profunda que se espera de um espaço dedicado a pensar trajetórias, desejos e futuros possíveis. E Joy (2024) em outro encontro ironiza o componente curricular Projeto de Vida:

“O Projeto de Vida parece que todos serão CEO, grandes empreendedores, quando na verdade seremos celetistas. Para mim não tem sentido!”

Essa fala tensiona o Projeto de Vida, como o componente curricular projeta um ideal de autonomia empresarial – todos donos de si, líderes, inovadores – que raramente dialogam com as condições concretas de vida, trabalho e estudo que eles mesmos experienciam. Em vez de abrir caminhos plurais para existir no mundo, esse discurso acaba por reproduzir a fantasia neoliberal do sucesso individual, a partir de um planejamento de vida, ignorando as estruturas que limitam ou moldam esses possíveis.

As falas que tensionam o sentido e a função do Projeto de Vida, tal como vivenciado pelas juventudes, me permitem compreender esse componente não como um espaço efetivo de formação integral, mas antes como uma tecnologia de subjetivação que se ajusta às lógicas da racionalidade neoliberal. Segundo Silva e Estormovski (2023), o Projeto de Vida se torna um instrumento de lapidação de estilos afetivos específicos, operando como “ferramenta de customização curricular” e fabricando subjetividades monetizáveis. A ênfase nas competências emocionais, no autoconhecimento e no planejamento pessoal desloca o foco da formação coletiva para um tipo de subjetivação individualizante, compatível com as exigências da economia contemporânea – performática, autogerida e competitiva.

Esse deslocamento é explicitado nos currículos de referência como o do estado de Mato Grosso, que incorpora a BNCC e valoriza a "intencionalidade pedagógica" centrada nos desejos individuais das juventudes, ao mesmo tempo, em que oculta as condições materiais e estruturais que inviabilizam a concretização das escolhas (Casagrande; Alonso, 2022). O discurso do protagonismo, nesse contexto, aparece como um imperativo de gestão de si, ancorado em um ideal de autonomia que desconsidera a desigualdade de oportunidades e transforma a trajetória escolar em uma questão de mérito individual.

Ao analisar a inserção curricular do Projeto de Vida nos estados do Sul do Brasil, Silva e Estormovski (2023) demonstram que ele não constitui uma prática pedagógica emancipadora, mas sim uma estratégia de alinhamento ao “*ethos* da autovalorização”, no qual o estudante é convocado a ser sua própria marca. Essa marca é construída com base na idealização de um “estilo afetivo saudável”, compatível com as exigências do mercado e das relações de trabalho contemporâneas. O Projeto de Vida, assim, mais do que formar para o mundo, forma para se vender no mundo – monetizando emoções, planejamentos, traços de personalidade ou conversão em trajetórias existenciais em planos de marketing pessoal.

Para Harari (2018, p. 329) alerta que vivemos numa era em que algoritmos e corporações correm para “hackear” nossos desejos e moldar nossos objetivos, transformando subjetividades em produtos gerenciáveis e monetizáveis. Assim, o Projeto de Vida, longe de fomentar um autoconhecimento emancipador, muitas vezes apenas ensina os estudantes a gerenciar a si mesmos como marcas, reforçando uma pedagogia de autogestão mercadológica do eu.

Essa concepção está profundamente articulada à pedagogia das competências, que tem como fundamento a adaptabilidade, a flexibilidade e a eficiência. Como aponta Laval (2019), a escola reformada segundo essa lógica deixa de promover o conhecimento crítico e passa a operar com indicadores, rubricas e resultados mensuráveis. O Projeto de Vida entra, então, como espaço privilegiado para a performance desses indicadores, promovendo a construção de um perfil ideal – comunicativo, resiliente, empreendedor e emocionalmente equilibrado – que atenda aos requisitos da economia moral do neoliberalismo.

Ao acompanhar as falas de Joy, Maike, Vivi e tantos outros, percebo que suas críticas ao Projeto de Vida não se limitam a recusar um componente curricular

específico: elas expõem desconfortos mais amplos com um modelo escolar que promete autonomia, mas oferece trilhas estreitas, que projeta liberdade, mas se traduz em escolhas frágeis e pouco sustentadas. Quando Joy ironiza que “no final seremos só celetistas”, desnuda a farsa de uma escola que fala em formar CEOs e empreendedores de si, mas raramente garante sequer o básico para viver com dignidade. Há aqui um movimento de resistência, uma recusa a aderir sem reservas a esse script meritocrático que organiza o currículo do NEM – um script que, como lembram Dardot e Laval (2016, p. 36-37), transforma o sujeito em “capital humano” e em “empresa de si mesmo”, convocado a investir constantemente em sua empregabilidade.

No entanto, o que emerge dessas mesmas falas é também o quanto esses desejos – por um bom emprego, por um diploma universitário, por “chegar lá” – já estão moldados pela racionalidade neoliberal que transforma vidas em projetos a serem administrados e performados. Harari (2018, p. 323) aponta que, no século XXI, “[...] o mais importante de tudo será a habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares”, pois se tornou vital “[...] reinventar a si mesmo várias e várias vezes” (Harari, 2018, p. 323). Caminho com essas juventudes percebendo, assim, que suas críticas não anulam, mas antes revelam o paradoxo: são vozes que tensionam a escola, mas que ao mesmo tempo expressam subjetividades já atravessadas pelos valores que pretendem contestar.

Em vez disso, ofertam-se roteiros genéricos, fragmentados, que camuflam a exclusão sob a aparência da liberdade de escolha. Como mostram os documentos analisados, esse modelo não amplia possibilidades, mas intensifica desigualdades, responsabilizando o sujeito pela precariedade do sistema que o interdita. É nesse sentido que escutar as juventudes se torna, também, um ato de resistência epistêmica.

A crítica direta da Maçã (2024) denuncia a substituição do conhecimento estruturado por conteúdos periféricos:

"Eu odiei o Novo Ensino Médio. Eles tiraram matérias essenciais como biologia e português, que são importantes para o ENEM, e colocaram trilhas e projetos que não agregam."

Essa substituição, como analisa Casagrande e Alonso (2022), dá-se sob a justificativa de inovação, mas sem respaldo pedagógico. O que vejo emergir aqui é a frustração com uma reforma que, ao invés de ampliar horizontes, os reduz, limitando a juventude a escolhas simbólicas em um currículo fragmentado.

Zeus (2024) explicita o atravessamento de um currículo que se apresenta como inovador, mas redistribui o tempo de forma desigual:

"O Projeto de Vida ocupa espaço de outras matérias importantes. Não faz sentido termos tantas aulas dessa matéria enquanto outras essenciais são reduzidas."

Quando penso no Projeto de Vida na escola onde pesquiso e trabalho, não posso me colocar apenas como observadora distante. Eu o habitei, por dentro, desde o início. Em 2020, quando minha escola foi piloto do NEM, começou o movimento que, no ano seguinte, oficializou-se por portaria, determinando que nós, professores de Sociologia e Filosofia, ministra-se o componente. Até 2022 não havia em Mato Grosso qualquer material estruturado: éramos nós, em formação constante, estudando, trocando experiência, criando as próprias estratégias. Lembro de como me dividia entre dez aulas semanais de Sociologia e outras dez de Projeto de Vida com as turmas de terceiro ano – e de como, apesar do peso, aquilo foi também espaço de invenção.

Nesses encontros, o que poderia facilmente se tornar apenas um mapa burocrático das escolhas para o futuro, transformava-se em discussões que faziam brilhar os olhos de alguns. Organizamos visitas a feiras de profissões, trazíamos universidades para dentro da escola para aplicar testes vocacionais, debatíamos o mundo do trabalho com forte pegada sociológica, interrogando desigualdades e possibilidades. Eu não sentia, ali, que estava levando os estudantes à exaustão; ao contrário, muitos se engajaram, e começaram a dar nome ao que desejavam – ou ao que não queriam para si. Habitar o Projeto de Vida, naquele momento, foi estar junto deles, desenhando caminhos, mesmo sem saber ao certo para onde iam.

Mas também carrego a memória das ambiguidades. Dos primeiros anos, que tratavam de autoconhecimento e tomada de decisão, aos terceiros, que deveriam construir um “projeto de futuro”, havia orientações que nos puxavam para uma certa linearidade, quase uma promessa de sucesso. E isso ficou ainda mais evidente quando, em 2023, já na coordenação, vi chegar as apostilas prontas, com o

componente mais fechado, quase padronizado. Hoje, quando escuto as juventudes dizendo o que são, o que querem, o que significa ser jovem, percebo que tudo isso carrega também marcas do Projeto de Vida: eles foram acionados por ele, tencionaram-no, mas de certo modo também se constituíram nele. Escrever essa cartografia é, para mim, caminhar com eles por essas camadas sobrepostas – de liberdade, de movimento, de brechas e de contradições.

O componente curricular de projeto de vida que deveria acolher as juventudes passa a ocupar o lugar do que é percebido como essencial. A governamentalidade neoliberal, que Foucault (2008a) descreve como forma de conduzir condutas por meio da liberdade, aqui se mostra ao instrumentalizar o tempo escolar em nome da autogestão do aluno. Não se trata de uma abertura para o desejo, mas de um mapa ajustado a critérios de produtividade escolar.

Essa condição vivida pelas juventudes remete a um processo mais amplo de produção de subjetividades escolares. Compreendo as políticas do NEM como práticas de governo que visam organizar e controlar as condutas dos sujeitos escolares, regulando os modos de aprender, escolher e existir na escola. Trata-se de um conjunto de enunciações que interpela os estudantes a seguirem percursos curriculares flexíveis e individualizados, deslocando os sentidos históricos da formação coletiva e reconfigurando as relações com o mundo do trabalho.

Ainda que o neoliberalismo assuma contornos próprios no Brasil, diferentes daqueles analisados por Foucault (2008a) na Europa dos anos 1970, seu funcionamento como racionalidade política permanece perceptível na organização das práticas educacionais. A proposta do NEM, em seu desenho, favorece a emergência de subjetividades autorreferenciadas, atravessadas por discursos de autonomia e meritocracia Casagrande, Alonso e Silva (2019) pelos arranjos flexíveis e dispersos que a nova BNCC propõe.

Em minha escuta, tornou-se evidente que a ideia de escolha, tão presente no discurso oficial do NEM, é atravessada por uma ilusão: a de que todos têm condições iguais para decidir seus caminhos escolares. Fabis e Wanderer (2023) indicam que essa retórica da liberdade esconde um processo mais complexo de subjetivação neoliberal, em que o fracasso é interpretado como responsabilidade individual, e não como efeito de políticas públicas mal estruturadas. Assim, a experiência escolar passa a ser permeada por tensões entre desejo e frustração,

pertencimento e desamparo, enquanto as juventudes tentam encontrar algum sentido em meio a uma engrenagem desarticulada.

Com isso, reafirmo a necessidade de escutar essas juventudes, não como sujeitos a serem tutelados, mas como interlocutores que denunciam, com precisão e sensibilidade, as fissuras de um modelo de ensino que não os considera em sua complexidade. Quando Tutie (2024) diz que:

“Prometeram o Novo Ensino Médio, que nós poderíamos escolher o que estudar, mas chegou aqui é algo bagunçado, só trouxe dúvidas e mais dúvidas, colocaram coisa na nossa cabeça.”

Ela nos convida a repensar profundamente o que temos chamado de inovação curricular. Como também alertam Casagrande, Alonso e Silva (2019, p. 423), sem políticas estruturantes que garantam condições reais de participação, equidade e sentido, as reformas tendem a reforçar desigualdades e a produzir novas formas de exclusão. Escutar essas narrativas, para mim, é mais do que colher depoimentos: é reconhecer, nas lacunas da fala, os efeitos da política sobre a educação e quanto impacta nas vidas das juventudes.

As juventudes sentem-se capturadas por um discurso de escolha que não se materializa em prática pedagógica concreta. Rubi (2024) ressalta:

“A escola está pensando que está preparando a gente pra alguma coisa, só que não está, o caminho está inverso aos estudantes.”

Nessa perspectiva, os pesquisadores da Educação, na perspectiva a qual esta tese se vincula, vêm tratando o neoliberalismo como uma racionalidade neoliberal. Avelino (2016, p. 248) destaca que a racionalidade “[...] é sempre uma ação orientada racionalmente para determinado fim”. O que permite compreender como o projeto do NEM está impregnado por finalidades próprias de uma lógica de mercado. Dardot e Laval (2017), ao discutirem a neoliberalização da educação no Brasil, evidenciam que as reformas educacionais atuais se alinham à lógica do empreendedorismo de si, da performance e da responsabilização individual. A escola deixa de ser espaço de formação crítica e coletiva para tornar-se um ambiente de gestão de escolhas, desempenho e autogerenciamento. Esse cenário

se articula diretamente com a experiência narrada pelas juventudes da minha pesquisa, que revelam a sobrecarga subjetiva de terem que “escolher” sem condições, muitas vezes, de compreender ou sustentar essas escolhas.

Desse modo, ao escutar essas juventudes, reconheço que suas falas não apenas criticam a organização prática do currículo, mas desvelam as marcas de uma racionalidade política que atravessa o cotidiano escolar. A retórica da escolha, quando dissociada de garantias materiais e pedagógicas, converte-se em mecanismo de exclusão simbólica. Ao invés de promover pertencimento, o NEM tem intensificado processos de fragmentação e desamparo. Como afirmam Dardot e Laval (2017, p. 355), trata-se de um modo de governo que não apenas organiza instituições, mas molda sujeitos. Escutar essas narrativas, para mim, é também um ato político: reconhecer que a política educacional contemporânea se faz não apenas no plano das leis, mas nos corpos e afetos daqueles que a habitam.

### **9.2.2 Entre a promessa e o abismo: juventudes e a produção social do futuro**

O sentido da escolha funciona como disfarce de uma realidade em que a maioria não tem realmente nada a escolher. (Elaborado pela autora, 2025).

A promessa de autonomia — de que é possível planejar, decidir e construir um projeto de vida a partir da escola — frequentemente opera como um deslocamento sutil de responsabilidades individuais sobre contextos estruturais desiguais.

Nesse cenário, o futuro não é uma linha contínua de possibilidades acessíveis a todos, mas um campo disputado, onde expectativas institucionais e desejos das juventudes se tensionam. É nesse entre-lugar que emergem múltiplas formas de imaginar o porvir que escapam ao roteiro hegemônico e desafiam a lógica da homogeneização.

A produção social dos futuros entre as juventudes é marcada por escolhas condicionadas, ilusões de liberdade e desafios cotidianos que denunciam o abismo entre o que é prometido e o que é vivido. Nesse processo, as políticas educacionais desempenham um papel central, não apenas no que ofertam, mas também no que silenciam — revelando como os futuros possíveis são distribuídos de forma desigual.

É nesse ponto que a fala de Cast (2024, grifo nosso) como recusa viva – ou, quem sabe, como um grito:



“O outro dia um amigo meu grafitou em um muro no centro: **‘Educação não é mercadorias’**. E eu concordo com ele. A frase reflete a sucateização do ensino. O Ensino é um direito, mas a escola particular é melhor, tem mais oportunidades. Estamos sendo sucateados com esse modelo de educação na escola pública, com esse discurso de gerar oportunidades para os jovens, isso não é verdade.”

Quando ele retoma essa frase e afirma “eu concordo com ele”, o que se evidencia não é apenas um alinhamento de opinião, mas uma leitura sensível de como o direito à educação tem sido capturado por uma lógica de mercado. Cast não fala de teorias, fala da experiência vivida, de um Grafite que seu amigo escreveu em um lugar público e que passado uma semana do primeiro encontro mandou a foto do Grafite (Figura 6).

Figura 6 - Grafite de um local público



Fonte: Foto enviada por Cast (2014).

Nesse sentido, quando Cast fala do sucateamento do ensino público e ironiza o discurso de oportunidades para as juventudes, evidencia um jogo perverso: ao afirmar que “[...] quanto mais a escola é particular é melhor, tem mais oportunidades”, ele mostra como o Estado se retira da cena, empurrando para o mercado a tarefa de garantir o futuro que deveria ser um direito coletivo. Assim, aquilo que deveria ser direito universal transforma-se em privilégio restrito, e as

juventudes periféricas seguem arcando com o peso de um futuro que nunca lhes foi verdadeiramente assegurado.

Para Christian Laval (2019), ao analisar a incursão do neoliberalismo na educação, alerta que a escola pública passa a ser gerida segundo os princípios da empresa: eficiência, produtividade e competitividade. A consequência disso, como tenho observado nas rodas de conversa com as juventudes, é a transfiguração da educação em objeto de troca, em capital escolar a ser investido, acumulado, e posteriormente convertido em vantagem. Cast (2024, grifo nosso) nomeia esse processo com precisão ao dizer:

“Estamos **sendo sucateados com esse modelo de educação** na escola pública, com esse discurso de gerar oportunidades para os jovens, isso não é verdade.”

A forma como ele desmonta a narrativa meritocrática aponta para o vazio que muitas vezes se instala entre o que a política educacional promete e o que efetivamente se materializa nos corredores da escola.

Para Fabis e Wanderer (2023), o discurso da flexibilização e da personalização do ensino opera como uma tecnologia de captura: as juventudes são convocadas a se reconhecerem como sujeitos autônomos e empreendedores de suas trajetórias escolares, orientados pelo ideal de protagonismo e escolha. Contudo, embora o estudo das autoras tenha sido desenvolvido em uma rede privada/comunitária, essa reflexão torna-se ainda mais contundente quando transposta para o contexto da escola pública brasileira, onde as promessas de flexibilidade e personalização enfrentam condições materiais muito mais adversas.

Nesse cenário, o apelo à autonomia e à escolha se realiza em estruturas fragilizadas, marcadas pela escassez de recursos, pela descontinuidade das políticas públicas e pela desvalorização dos profissionais da educação, o que evidencia a assimetria entre o discurso da emancipação e as condições reais de realização dessa autonomia. O que se apresenta como liberdade de escolha e personalização do percurso formativo acaba, muitas vezes, por reproduzir desigualdades, pois o campo de decisão do estudante é restrito pelas limitações institucionais e sociais que atravessam o cotidiano das escolas públicas.

Assim, o “movimento de captura” descrito por Fabis e Wanderer (2023) não atua apenas sobre o desejo individual, mas sobre o imaginário coletivo de

transformação que mobiliza as juventudes. Pela via do “flexível”, a política educacional captura o desejo de liberdade e o converte em dispositivo de regulação, ao mesmo tempo, em que transfere aos próprios estudantes a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de sua trajetória — deslocando a atenção das desigualdades estruturais para a autogestão de si.

Não se trata, portanto, de um elogio à privatização, mas de uma denúncia da forma desigual com que os direitos são garantidos na escola pública. O que se apresenta como acesso universal à educação de qualidade converte-se, com frequência, em sua negação cotidiana, marcada por currículos fragmentados, recursos insuficientes e condições de trabalho precárias. As vozes que partilho aqui tensionam o discurso oficial das políticas educacionais, questionando não apenas a alocação de recursos, mas também os critérios que orientam as reformas curriculares e os programas de ensino, frequentemente guiados por lógicas mercadológicas que distanciam a escola de sua função social.

PH (2024) sintetiza bem essa percepção ao afirmar:

“A escola pública usa os mesmos materiais das escolas particulares, mas o nível de ensino é muito diferente.”

A fala de PH, ao comparar o material utilizado na escola pública com o das escolas particulares (Sistema Maxi de Ensino/FGV), revela muito mais do que uma diferença de “nível”: expõe o abismo estrutural entre o ideal de equidade e a prática cotidiana, em que as condições objetivas — tempo, espaço, infraestrutura e valorização docente — moldam a qualidade da experiência educativa. O relato do estudante nos mostra a contradição central deste capítulo: a promessa de igualdade formal se choca com as desigualdades materiais que estruturam a vida escolar das juventudes.

Como coordenadora, fui recentemente procurada por estudantes do terceiro ano que confessaram ter dificuldades em acompanhar o material estruturado. Para eles, cada página parecia falar de um lugar ao qual não pertenciam, exigindo pré-requisitos que suas trajetórias interrompidas não haviam permitido consolidar. Esse desconforto não surpreende quando se considera o que analisam Santos, Moraes e Casagrande (2024, p. 12), ao mostrarem que o uso de materiais didáticos oriundos do setor privado em Mato Grosso ignora as realidades locais e as marcas que a pandemia deixou nas aprendizagens. O resultado é um currículo que parte do

pressuposto de uma linearidade inexistente, deslocando ainda mais quem já carrega lacunas.

Para as autoras ao discutir como, em Mato Grosso, a adoção desses materiais didáticos, sob o argumento de nivelar o ensino, acaba desconsiderando as desigualdades históricas e institucionais que atravessam a rede pública. Na prática, o mesmo recurso que poderia democratizar saberes se transforma num marcador silencioso de exclusão, aprofundando distâncias entre quem já tinha acesso a percursos escolares mais contínuos e quem precisou interromper estudos, trabalhar cedo ou enfrentou longos períodos sem aulas presenciais.

Por isso, a inquietação de PH não é só dele. O que vejo é um modelo que se sustenta em uma falsa homogeneidade: materiais iguais não significam condições iguais. Para muitas juventudes, esse currículo empacotado funciona como uma vitrine do que não conseguiram ser ou alcançar, responsabilizando-as individualmente por lacunas que têm raízes muito mais complexas. Ao escutá-los, percebo que a escola, em vez de alargar o presente e abrir caminhos plurais, acaba muitas vezes reforçando o peso de um futuro incerto – que cobra resultados sem oferecer o chão necessário para caminhar.

Não se trata, aqui, de uma simples comparação entre redes, mas de uma denúncia sobre como a aparência de igualdade esconde desigualdades profundas. Como indica Christian Laval (2019), as políticas educacionais neoliberais operam por meio de uma racionalidade que valoriza indicadores e metas, enquanto obscurece a precariedade das condições concretas de aprendizagem. Esse conflito se materializa no cotidiano das juventudes, que percebem, com clareza, as fissuras entre o que lhes é prometido e o que, de fato, conseguem alcançar. Ao escutá-lo, não busco traduzir sua fala em teoria, mas acompanhar seu movimento: ele nomeia o que muitos vivem, mas nem sempre conseguem dizer.

A fala de Manu (2024, grifo nosso) reforça essa crítica:

“As políticas públicas parecem mais **preocupadas em cumprir números** do que em melhorar a qualidade do ensino.”

Escutá-lo é compreender que as juventudes percebem, com nitidez, a distância entre a gestão burocrática e o cotidiano escolar que habitam. Não se trata

apenas de uma reclamação pontual, mas da expressão de quem vivencia o peso de metas e indicadores que pouco dialogam com o que se passa no chão da escola.

Santos, Moraes e Casagrande (2024) mostram que, ao priorizar resultados estatísticos, as políticas educacionais em Mato Grosso acabam por consolidar práticas que aprofundam desigualdades, ao invés de enfrentá-las. O uso de materiais do setor privado é um exemplo disso: busca-se homogeneizar conteúdos e aferir desempenhos como se todos partíssemos do mesmo lugar. Escutar Manu é perceber que as juventudes não só sentem essa desconexão, mas também desconfiam dos discursos oficiais que prometem qualidade enquanto ignoram as condições concretas em que estudam.

Para Fabis e Wanderer (2023), o distanciamento entre o discurso político e a vivência das juventudes não se expressa apenas em contradições formais, mas em um movimento de captura dos desejos e expectativas das juventudes. A política educacional recente, ao promover o ideal de flexibilidade e protagonismo, incorpora a linguagem da autonomia como se esta fosse uma escolha individual, descolada das condições materiais e simbólicas que atravessam o cotidiano escolar. Nesse sentido, a flexibilização curricular torna-se o dispositivo por meio do qual se tenta capturar o desejo de escolha, reorganizando-o dentro de um sistema que, paradoxalmente, restringe as possibilidades de ação e decisão dos próprios sujeitos a quem diz empoderar.

Em vez de ampliar as margens de liberdade, o discurso da flexibilidade opera como tecnologia de gestão das subjetividades juvenis, conduzindo as juventudes a desejar o que já está previamente determinado pelos marcos da racionalidade neoliberal: o desempenho, a produtividade e a adaptação constante. Assim, o que se anuncia como abertura à pluralidade acaba convertendo-se em mecanismo de regulação, onde a escolha é orientada, e o desejo, administrado. Lolô (2024, grifo nosso) traduz essa tensão com precisão ao afirmar que: “

"As políticas educacionais não olham para as necessidades reais dos alunos."

Essa leitura permite compreender que o movimento de captura descrito por Fabis e Wanderer (2023) não se dá pela supressão dos desejos juvenis, mas justamente pela sua absorção e neutralização, quando transformados em instrumentos de legitimação da própria política que os convoca. Sua fala não é só

reclamação, é um alerta de quem percebe o descompasso entre o que se promete e o que efetivamente se oferece.

Essas falas não pedem apenas eficiência; pedem reconhecimento – do lugar, das desigualdades, das trajetórias interrompidas ou sinuosas que as juventudes carregam. Não se trata de recusar o direito à educação, mas de reivindicar que ele seja reconfigurado, para não se limitar a discursos de autoaperfeiçoamento que individualizam responsabilidades e mascaram ausências.

Como mostram Fabis e Wanderer (2023), ao transferir para o sujeito a incumbência exclusiva de gerir seu próprio futuro, as políticas públicas passam a operar como dispositivos de responsabilização individual, nos quais o êxito ou o fracasso educacional é atribuído à capacidade pessoal de cada jovem de administrar sua trajetória. Esse deslocamento mascara as desigualdades estruturais que atravessam a escola pública e converte o ideal de autonomia em um mecanismo de regulação. Assim, em vez de promover condições equitativas de formação, tais políticas instauram uma gestão desigual das experiências, das oportunidades e dos projetos de vida, reafirmando a distância entre a promessa de emancipação e a realidade vivida pelas juventudes.

Essas falas não pedem apenas eficiência, pedem reconhecimento – do lugar, das desigualdades, das trajetórias interrompidas ou sinuosas que as juventudes carregam. Não se trata de recusar o direito à educação, mas de reivindicar que ele seja reconfigurado, para não se limitar a discursos de autoaperfeiçoamento que individualizam responsabilidades e mascaram ausências.

### **9.2.3 Rastros juvenis: entre crítica, resistência e invenção do comum**

Um pós-curriculo da diferença é, assim, todos os currículos que nos sentimos convocados a criar [...] diante da existência dos diferentes e suas diferenças, a quem nos compete educar (Corazza, 2009, p. 15).

Entre os murmúrios e silêncios das rodas de conversa, percebo que as juventudes deixam marcas que se assemelham a rastros em um chão ainda em disputa. São vestígios que escapam às amarras do currículo prescrito e desenhando fissuras por onde irrompem críticas, resistências e invenções. Cada ironia, cada gesto de inconformidade, cada tentativa de reimaginar a vida escolar carrega a potência de deslocar o já instituído e abrir clareiras para outros modos de viver o comum. Nessa travessia, o currículo não se mostra como grade fixa, mas como

campo em constante reinvenção, chamado a responder à presença inquietante das diferenças que habitam a escola.

Ao avançar na escuta dessas juventudes, percebo que suas falas não se limitam a denunciar a fragmentação dos currículos ou a precariedade das escolhas oferecidas. Há nelas algo que vai além da queixa: são rastros de crítica viva, gestos de resistência e, por vezes, tentativas delicadas de reinventar o comum, mesmo em meio às fissuras de um modelo escolar que pouco acolhe suas singularidades. Quando nomeiam o vazio das trilhas, ironizam o protagonismo e questionam a lógica de uma escola que promete caminhos, mas entrega repetições, essas juventudes não apenas expõem contradições – elas também constroem pequenas aberturas, espaços para pensar outros modos de existir juntos. Pérola (2024) ironiza "benditas trilhas" como:

"Benditas trilhas - as trilhas e eletivas foram pensadas em pouco tempo, e o resultado foi uma falha. As trilhas não estão claras. Muitas vezes, é o mesmo conteúdo da base. Isso não parece algo bem definido."

E Lilo (2024) argumenta:

"Achei que as trilhas seriam mais específicas para profissões, mas acabam sendo a mesma coisa."

A fala da Lilo evidencia a frustração diante de uma promessa não cumprida. As trilhas formativas, apresentadas como espaços de escolha e construção de projetos de vida, acabam revelando-se como formatos repetitivos, genéricos e distantes das aspirações profissionais concretas dos estudantes.

Quando escuto Lilo dizer, quase com um riso de canto de boca, percebo o tamanho do hiato entre o que lhes foi prometido e o que efetivamente encontram. O sistema educacional vendeu a ideia de itinerários formativos como possibilidade de personalizar trajetórias, aproximar a formação do mundo do trabalho, permitir escolhas que ressoassem desejos singulares. No entanto, a realidade foi outra: hoje, nem mesmo se fala mais em trilhas. O que aparece nos documentos internos é o termo "aprofundamento", distribuído nos blocos quase mecânicos – Linguagens e Ciências Humanas; Matemática e Ciências da Natureza; Matemática e Ciências

Humanas; Ciências da Natureza e Ciências Humanas – somados aos doze componentes obrigatórios da base comum. Não há, de fato, escolha concreta para as juventudes.

O processo é ainda mais sintomático quando observo como se dá a matrícula: remota, automática, muitas vezes, sem que o compreenda o que significam essas combinações. Entram em qualquer bloco, guiados por nomes que nada dizem de reforço ou de caminhos profissionais. Muitos acreditam que ao escolher “Matemática e Linguagens” terão algum apoio extra nessas áreas, mas logo percebem que é apenas uma configuração genérica, sem conexão real com projetos futuros ou interesses específicos. Ao invés de operar como dispositivo de orientação, esse modelo termina por reforçar confusões e desalentos, disfarçando sob o discurso da flexibilidade uma estrutura curricular rígida e padronizada.

É nesse contexto que compreendo o desalento de falas como a de Lilo, mas também de tantos outros que trouxeram suas impressões durante as rodas. Eles caminham por esses itinerários não como sujeitos que escolhem, mas como passageiros em trilhos já assentados, cujo destino pouco lhes é explicado.

Esse deslocamento entre o discurso e a prática permite interpretar a proposta curricular como parte de um dispositivo de “customização curricular”, conforme apontado por Silva (2014, p. 147), no qual o estudante é convocado a “escolher” o próprio percurso, mesmo quando os caminhos já estão, de antemão, padronizados.

Lolô (2024) complementa:

"As aulas das trilhas e eletivas não complementam a base. Isso nos deixa em desvantagem, especialmente para provas como o ENEM. Poderíamos ter mais foco nas matérias essenciais."

Zeus (2024) inciso, afirma:

"A escola poderia investir mais em preparar os alunos para o futuro. Não basta ensinar fórmulas e regras, é preciso ensinar de forma prática e conectar os conteúdos à vida real."

Lup (2024) complementa argumentação de Zeus:

"A escola deve ajudar a construir nosso futuro, mas as aulas atuais, muitas vezes, não



têm relevância. Precisamos de mais oportunidades para aprofundar as áreas que escolhemos, mas isso só existe no papel."

O protagonismo, originalmente pensado como forma de dar visibilidade à autonomia e à potência transformadora das juventudes, é ressignificado pelas políticas curriculares atuais como um imperativo. Segundo Silva (2023), essa exigência de autenticidade – ser original, escolher o próprio caminho, construir uma trajetória única – ocorre em um cenário marcado por padronização e homogeneização, resultando em um paradoxo: o estudante é chamado a ser singular dentro de estruturas que não acolhem sua singularidade. Trata-se, portanto, de um protagonismo esvaziado, que não promove transformação, mas reforça lógicas de responsabilização individual e gestão subjetiva da formação.

Esse cenário se articula com o que o autor identifica como uma racionalidade governamental que opera por meio da individualização dos processos de aprendizagem. A ideia de que cada estudante deve ser o protagonista de sua formação escolar, longe de ampliar a liberdade, submete os sujeitos a uma lógica de performance e autogerenciamento, especialmente quando as escolhas são simbólicas e não sustentadas por infraestrutura, diversidade de oferta ou escuta ativa dos interesses juvenis. Em lugar de ampliar horizontes, essa lógica curricular tende a consolidar um modelo de formação centrado no autor responsabilização e na adaptação aos imperativos de uma sociedade neoliberal (Silva, 2023, p. 3-8).

Em suma, a crítica de Lilo, Zeus e Lup ressoam como um sinal da saturação dessa retórica da escolha e do empreendedorismo de si. O que se apresenta como inovação e liberdade revela-se, nas experiências vividas das juventudes, como repetição e vazio de sentido. Ao se deparar com trilhas semelhantes e genéricas, o estudante percebe que, apesar da promessa de diferenciação, permanece preso a um modelo educacional que pouco dialoga com suas aspirações reais. Essa percepção, como bem analisa Silva (2023), denuncia o esgotamento de um protagonismo performático das juventudes e clama por uma revisão profunda dos fundamentos epistemológicos e políticos da formação escolar no Ensino Médio.

Embora a reforma curricular do Ensino Médio seja frequentemente apresentada como uma resposta às transformações sociais, culturais e tecnológicas do mundo contemporâneo, seus efeitos práticos têm revelado contradições

importantes. Em vez de promover maior equidade no acesso ao conhecimento, tais reformas podem aprofundar as desigualdades educacionais, especialmente quando desconsideram as condições reais de aprendizagem dos estudantes.

A fala de Cervinski (2024) aponta para a precarização dos conteúdos essenciais:

"Quando comecei o Ensino Médio, senti um choque. Não tinha a base que precisava e tive que estudar sozinha. A escola deveria começar a preparar os alunos desde cedo, especialmente nas matérias que caem no ENEM."

Esse desalinhamento entre as expectativas colocadas sobre os estudantes (como notas, aprovação e ingresso no vestibular) e as condições oferecidas reais (cargas horárias reduzidas e itinerários formativos vagos) revela um projeto educacional fragmentado e repleto de injustiças, que fragiliza a função pública da escola. Em minha análise, tal situação configura uma prática que desarticula os princípios de equidade e inclusão que deveriam nortear a educação pública. Embora as reformas curriculares se apresentem oficialmente como avanços para modernização e adaptação frente às transformações sociais, na prática elas frequentemente ampliam as desigualdades já presentes no ambiente escolar.

Silva (2018) propõe o conceito de justiça curricular como uma ferramenta analítica essencial para entender essas dificuldades. Para o autor, tratar o currículo apenas como um conjunto de conteúdo é insuficiente; é preciso considerar as diversas formas de estar, aprender e construir conhecimento no contexto escolar. A justiça curricular exige uma articulação entre redistribuição de recursos, reconhecimento das diversidades e uma escuta ativa das percepções dos sujeitos escolares, garantindo que suas experiências, saberes e trajetórias sejam valorizadas em sua pluralidade.

Assim, o currículo deve ser pensado não apenas como um conteúdo a ser ministrado, mas como um espaço de disputa por reconhecimento e pertencimento. Isso evita que ele funcione como mais um instrumento de exclusão simbólica e epistemológica. O desafio reside em transformar o currículo em um instrumento eficaz de justiça social, onde a diversidade dos estudantes seja respeitada e suas trajetórias legitimadas, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais democrático e inclusivo.

Assim, pensar justiça curricular envolve considerar tanto o acesso equitativo ao conhecimento quanto o respeito às experiências e subjetividades dos estudantes, valorizando suas trajetórias e contextos. Essa concepção exige, portanto, uma revisão crítica dos critérios que têm orientado a seleção e organização dos saberes escolares. Como aponta Silva (2018), a definição do que conta como conhecimento válido não é isenta de disputas: ela é atravessada por lógicas que frequentemente silenciam saberes ligados às realidades concretas das juventudes, impondo um modelo de formação fragmentado e descolado de suas vidas. Valer-se de uma perspectiva de justiça curricular implica romper com essa lógica de invisibilização e construir um espaço formativo em que as narrativas dos estudantes sejam escutadas como formas legítimas de conhecimento e reflexão sobre o mundo.

Quando Lolô fala, percebo um incômodo que vai além das palavras. É como se, ao expressar sua insatisfação, ela revelasse o quanto o que lhe é oferecido na escola não conversa com suas curiosidades, seus projetos ou até mesmo com as urgências do presente:

"As trilhas deveriam complementar a base, mas, muitas vezes, tratam de conteúdos desconectados. É como estudar 2 mais 2 na trilha de matemática, algo que já aprendemos no fundamental."

Fonte: Participante Lolô (2024)

Sua fala não desmonta toda a lógica escolar, mas expõe um desalinhamento que fica reverberando: o currículo promete caminhos, mas, muitas vezes, entrega repetições; falar em escolhas, mas oferece opções restritas. Nessas frestas, vou entendendo como as juventudes seguem tentando dar sentido a um percurso que, por vezes, pouco dialoga com o que elas realmente esperam encontrar. Quando a repetição do banal ocupa o lugar da descoberta, o currículo deixa de produzir deslocamentos e passa a reafirmar o já sabido. Vejo aqui o funcionamento de uma matriz curricular que não potência, mas empobrece os encontros possíveis com o saber.

Lup (2024) aponta para a fratura entre o discurso de protagonismo e a experiência concreta de formação:

"O Novo Ensino Médio deveria focar em preparar os alunos para o ENEM e o mercado de

trabalho. As trilhas são repetitivas e não atendem a essa necessidade."

Quando Lup fala sobre a mesmice das trilhas, vejo ali uma frustração que não é só dela. A promessa de caminhos diferentes se desfaz quando a escola insiste em conduzir todos ao mesmo destino: a prova, o ranking, o resultado. Fica pouco espaço para descobrir outros interesses ou até para se perder um pouco, como deveria caber na juventude.

Na fala de Vida, encontro a impressão de que algo se perdeu: aquilo que era para sustentar o percurso escolar termina por deixá-lo ainda mais frágil.

"A redução de aulas de matérias essenciais nos deixa em desvantagem, especialmente para quem quer fazer vestibular. As trilhas não cumprem o que prometem."

Fonte: Participante Vida (2024).

Deleuze e Guattari (1995) diriam que uma escola que não cria devires, que não permite aos sujeitos diferem de si, é um espaço de captura. Ao invés de trilhas como caminhos de expansão, o que se produz é um encurtamento dos possíveis.

Nas palavras de PH (2024), percebo uma sensação de desvalorização e de tempo perdido:

"O Novo Ensino Médio não valoriza os alunos. As trilhas e eletivas parecem ocupar espaço sem agregar conhecimento real para o futuro."

Na dobra entre o que é ensinado e o que é esperado pelas juventudes, instala-se um vazio formativo. O que escuto aqui não é apenas uma crítica à estrutura curricular, mas a um movimento de corpos e dos desejos escolares que, como diria Foucault (2008b), opera silenciosamente no cotidiano das instituições. A ausência de valorização é também uma forma de exclusão subjetiva.

A fala de Vivi (2024) traduz a lógica meritocrática que associa o sucesso escolar à superação individual de desafios avaliativos padronizados:

"É fazer uma prova que vai definir. É porque, tipo assim, tem 180 questões, 45 cada área, e pode cair exatamente qualquer coisa. Aí vai decidir o nosso futuro."

Esse modelo de performance transforma a escola em um ambiente de disputa, onde o futuro das juventudes parece depender exclusivamente de sua capacidade de performar bem em um exame. Nas falas que recolho, aparecem traços que se alinham ao discurso da competitividade e à ideia de que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual. Vivi, por exemplo, ao comentar a prova que “vai decidir nosso futuro”, revela o peso que sente por ter que enfrentar sozinha um processo avaliativo amplo e incerto. Isso mostra como a escola acaba reforçando uma lógica que transfere para as próprias juventudes a responsabilidade por planejar, gerenciar e dar conta de seus percursos, mesmo em meio a tantas desigualdades.

A nostalgia de Lilo (2024) , ao evocar o encerramento de um ciclo escolar, também descreve a inquietação de ser lançada, abruptamente, a uma vida adulta para a qual não se sente preparada:

"Mas eu estou nostálgica, com Ensino Médio e com tudo que está acontecendo. Não só com o terceiro ano. Tipo, acabou os três anos e a faculdade está na porta."

Há ali um misto de saudade e temor do que vem, uma pausa no tempo que carrega a delicadeza e o peso de quem precisa atravessar o limiar do futuro sem muitas garantias. A fala de Lilo me toca justamente por carregar essa nostalgia que, ao mesmo tempo em que aponta para o fim de um ciclo, expõe o medo do que vem depois.

Ao dizer que está “nostálgica, com o Ensino Médio e com tudo que está acontecendo”, sinto que fala também do valor do presente, das pequenas rotinas e laços que, em breve, deixarão de existir assim. Habitar a escola, afinal, é – como escrevem Loponte (2017, p. 446) – “[...] conviver com inúmeras e intermináveis tramas narrativas”, que se entrelaçam aos corpos, aos afetos e aos dias. Quando esse espaço começa a se fechar, o futuro surge como um lugar vago, cheio de incertezas. A faculdade está na porta, mas o caminho até lá parece feito mais de perguntas do que de garantias.

Pérola escancara o cotidiano fragmentado e exaustivo de muitas juventudes que convivem com múltiplas demandas: escola, trabalho e responsabilidades familiares.

"Eu estudo, faço curso, trabalho no restaurante do pai, servimos janta, vou dormir muito tarde e no outro dia cedo estou aqui."

Fonte: Participante Pérola (2024).

O relato de Pérola – que descreve seu cotidiano fragmentado entre estudo, trabalho no restaurante da família e cursos, com noites curtas de sono – deixa entrever não apenas cansaço, mas também o modo como a escola se entrelaça, de forma precária, às múltiplas exigências que atravessam as juventudes. Como aponta Corrochano (2024, p. 5), as trajetórias juvenis no Brasil são profundamente desiguais e marcadas por incertezas, ansiedades e medos diante de um caminho “[...] contraditório de aprendizagens, reconstruções e instabilidades que se intensificam no atual contexto”. O que Pérola vive não é exceção, mas um sintoma de um Ensino Médio que ainda não acolhe a complexidade das vidas que por ele passam, muitas vezes, ajustando-se mais aos fluxos produtivos do que às singularidades juvenis.

A pesquisa conduzida por Corrochano (2024) em escolas públicas de São Paulo indica que jovens que, como Pérola, precisam combinar trabalho e estudo acabam elaborando estratégias para equilibrar as demandas escolares com a urgência de contribuir economicamente em casa – quase sempre sacrificando o descanso e o tempo livre. Transitam por itinerários formativos e disciplinas que prometem futuros, mas pouco dialogam com a realidade imediata de quem, antes de tudo, precisa garantir o presente. Como sintetiza a autora,

[...] além de parecer não resolver a questão do trabalho juvenil, o Novo Ensino Médio abre margem para que esses jovens se insiram em ocupações ainda mais precárias e em horários que trazem significativos prejuízos para sua saúde física e mental (Corrochano, 2024, p. 17).

Assim, o tempo escolar deixa de ser vivido como experiência de formação ampla e se estreita, tornando-se apenas mais uma parte do dia a ser administrada em rotinas já extenuantes, reiterando desigualdades e fragilizando o próprio sentido da permanência na escola.

Jason traz em sua fala o desejo de ampliar conhecimentos e multiplicar possibilidades profissionais, algo que se alinha ao modelo do sujeito que investe em si mesmo para gerar oportunidades, muito valorizado pelas políticas curriculares contemporâneas.

"Eu tô fazendo curso de barbeiro no Galo. [...] Quero me especializar em pigmentação, sobrancelha, barba, cabelo. Isso vai expandir meu conhecimento e minhas oportunidades."

Fonte: Participante Jason (2024).

Ao dizer que quer se especializar em pigmentação, sobrancelha, barba e cabelo para “expandir seu conhecimento e suas oportunidades”, ele expressa, de forma singular, como a escola e os cursos extracurriculares acionam o imaginário do autoaperfeiçoamento constante, próximo da lógica do sujeito-empREENDEDOR.

O discurso de Jason mobiliza termos que indicam investimento em si mesmo, ampliação de competências e expectativa de maximizar oportunidades no mercado. Esse modo de narrar a própria formação se articula com duas dimensões centrais da lógica neoliberal: a empregabilidade como meta primeira e a ideia de que habilidades adquirem posições econômicas. Nesse sentido Silva (2016) alerta, que esse incentivo ao empreendedorismo escolar não é neutro: transforma trajetórias formativas em capital simbólico a ser convertido em valor econômico, mascarando desigualdades sob o véu do esforço individual. Jason, ao expressar seus projetos, não deixa de revelar o tipo de subjetividade que vem sendo produzida – não mais as juventudes-cidadãs, mas as juventudes-produtoras, inseridas em lógicas de consumo e desempenho.

A fala de Girassol (2024) deixa transparecer um olhar crítico sobre um sistema educacional que, para ela, já não carrega o mesmo valor simbólico de antes:

"A faculdade agora tá muito defasada ... Você perde 4 anos estudando e no final ganha R\$ 6 mil, enquanto trabalhando você pode ganhar mais. Ele só fez um curso e tem experiência."

A fala de Girassol desmonta a hierarquia tradicional dos saberes escolares e expõe uma inversão que se tornou cada vez mais comum: o valor da formação é medido por sua rentabilidade imediata. Ao considerar que investir anos na faculdade não compensa em comparação ao ganho direto de um curso rápido, ele revela como a lógica escolar foi capturada por expectativas econômicas muito restritas, que

pouco têm a ver com o ideal formativo amplo. Harari (2018, p. 323) argumenta que, no século XXI, a educação deixa de ser o espaço para aprender o que é duradouro e passa a focar em “minimizar habilidades técnicas” e enfatizar competências para lidar com mudanças incessantes, o que frequentemente significa preparar para “reinventar-se várias e várias vezes”, sempre em função de um mercado incerto.

Nesse cenário, o saber já não vale por si mesmo, mas pelo que pode gerar em termos de lucro, empregabilidade e performance – e a escola, longe de ser espaço protegido para cultivar visões críticas ou narrativas consistentes do mundo, torna-se um trampolim ansioso para oportunidades voláteis. Harari (2018) observa que esse tipo de formação transforma a própria vida em uma linha descontínua, esgarçada pelas exigências de constante readequação. O que escuto na fala de Girassol é justamente a urgência por resultados financeiros, a qual substitui a construção paciente do conhecimento, convertendo o tempo de estudo em mero investimento, que precisa oferecer retorno rápido ou se torna, como ele diz, “um desperdício”.

Nas entrelinhas dessas críticas, emerge uma demanda por reconhecimento e por um ensino que faça sentido, conforme Zeus (2024) argumenta com o grupo:

"A escola deveria preparar mais para o futuro, ensinar coisas que usamos na vida."

Oliveira (2023) completa com ênfase nas ausências curriculares:

"Faltam aulas de educação financeira, política, algo que ajudasse a gente de verdade."

Fonte: Participante Pérola (2024).

Essas falas desestabilizam as pretensas neutralidades da proposta curricular vigente e indicam a urgência de uma escola que reconheça a complexidade dos sujeitos que a habitam. Trata-se de uma reivindicação por formação integral e por conexão entre escola e mundo, por um currículo que não apenas ensine, mas que dialogue, acolha e potencialize outras formas de saber e existir.

Trata-se de um deslocamento epistemológico profundo: a escola deixa de ser compreendida como um bem público e passa a ser vista como um serviço. Essa visão transforma as juventudes em clientes ou investidores de sua própria formação e reforça a cultura do desempenho, do mérito e da autoeficácia. Assim, a



racionalidade neoliberal penetra nas práticas escolares, modelando as condutas juvenis por meio da promessa de liberdade de escolha – uma liberdade que, na prática, é capturada por desigualdades estruturais e por dispositivos de controle simbólico. Esse mal-estar com o currículo evidencia não apenas o fracasso de uma reforma tecnocrática<sup>19</sup>, mas também as potências críticas das juventudes.

Essas falas não pedem apenas eficiência; pedem reconhecimento – do lugar, da desigualdade, das trajetórias diversas. Essas narrativas não são uma recusa ao direito à educação, mas uma convocação a reconfigurar sua promessa. As políticas públicas, quando desenhadas sem articulação com o chão da escola, tornam-se dispositivos de responsabilização individual e de gestão desigual da esperança. É nesse ponto que a cartografia com as juventudes se torna também política: ao devolver, em forma de análise, o que elas já sabem – que toda política sem escuta é uma técnica de exclusão.

### 9.3 TRILHAS ENTRE FERIDAS E LIÇÕES: OS PROFESSORES NA EXPERIÊNCIA DAS JUVENTUDES

When we grew up and went to school; There were certain teachers who would; Hurt the children in any way they could; (oof!) Another Brick In The Wall (tradução) Pink Floyd<sup>20</sup>

Quando crescemos e fomos para a escola; Havia certos professores que; Machucavam as crianças de qualquer maneira que pudessem; (oof!) Outro tijolo na parede(tradução) Pink Floyd<sup>21</sup>

Começo esta seção relembrando um instante inaugural do meu doutorado: uma tarde calorosa, em que participei, ainda em formato remoto, do seminário de pesquisa ministrado pela professora Betina Schuller. Era o primeiro semestre e tudo me parecia frágil, como se eu mesma estivesse buscando o sentido de pesquisar. Foi ali que nos foi indicado o artigo de Silvio Gallo (2012, p. 1), “As múltiplas

<sup>19</sup> O termo *tecnocrática* aqui é utilizado no sentido proposto por Lyotard (2009), que descreve como, na sociedade pós-moderna, o saber perde sua legitimidade formativa e passa a ser validado sobretudo por sua utilidade operacional e desempenho em sistemas técnicos e econômicos.

<sup>20</sup> A música "Another Brick in the Wall", da banda Pink Floyd, foi mencionada por um dos participantes durante uma roda de conversa em 2024, como forma de expressar a sensação de alienação vivida na escola. A referência musical emergiu espontaneamente, revelando a potência simbólica dessa canção no imaginário das juventudes.

<sup>21</sup> A música "Another Brick in the Wall", da banda Pink Floyd, foi mencionada por um dos participantes durante uma roda de conversa em 2024, como forma de expressar a sensação de alienação vivida na escola. A referência musical emergiu espontaneamente, revelando a potência simbólica dessa canção no imaginário das juventudes.

dimensões do aprender”, e algo se moveu profundamente em mim – como quem abre janelas num quarto abafado. Gallo (2017a) falava da aprendizagem como um acontecimento que escapa ao controle, que não se reduz ao ato de “colocar signos” para que outros os sigam, mas que irrompe no encontro singular de cada sujeito com esses signos.

No romance *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*, escrito por Clarice Lispector no final da década de 1960, acompanhamos a relação entre Lori, professora primária, e Ulisses, professor de Filosofia. Nas últimas páginas da obra, Lori afirma: “Aprendo contigo, mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar” (Lispector, 1998, p. 157). Essa declaração evidencia um aspecto essencial da aprendizagem: ela não se limita às lições planejadas ou aos conteúdos transmitidos, mas ocorre em espaços imprevistos, ultrapassando as intenções do ensino. Justamente por surgir fora do controle pedagógico, aprender pode ser desconcertante, pois revela aquilo que não estava previsto nem pelo mestre, nem pelo aprendiz.

Naquele mesmo texto, Gallo (2017a) me conduziu a Daniel Pennac, que escrevia sobre o aprender como um “presente de encarnação” – esse instante em que o saber deixa de ser apenas abstrato e se torna corpo, carne, presença. Pennac narrava, com a delicadeza de quem fala de uma dor antiga, a experiência de um aluno que carregou durante anos as marcas de professores que não souberam ver. Um diário que é também confissão de mágoas, um inventário do que fica quando o ensino falha em ser encontro. Mais tarde, ao fazer minha revisão bibliográfica, deparei-me com a dissertação de Maria Beatriz Cunha Bertoja (2012), que reunia cartas de jovens endereçadas aos seus professores, muitas delas carregadas de hostilidade e ressentimento. Foi impossível não recordar as juventudes que encontrei em campo, quando evocaram a música do Pink Floyd para falar de tijolos empilhados – não como abrigo, mas como muro erguido por docentes que não souberam escutar. É sob essa perspectiva, em que as feridas ainda latejam, que decido iniciar esta travessia.

Nas rodas de conversa, esse trecho de Pink Floyd foi evocado por estudantes ao problematizar o papel dos professores em suas experiências escolares. Suas narrativas, embora plurais, convergem em certos momentos o afeto e em outros a mágoa, revelando tensões entre ensino e escuta, entre formação e reprodução de um modelo escolar que, por vezes, ignora o ritmo e a singularidade dos sujeitos.

Começo, então, pelas feridas. Pelas vozes que encontrei nas rodas de conversa e que, tantas vezes, falam mais do que dos componentes curriculares, falaram dos professores que não souberam ver.

É nesse lugar, feito de cicatrizes ainda abertas, que escuto as vozes que me falam dos professores que ferem, pressionam ou simplesmente não percebem. Jason (2024), por exemplo, ao dizer que o professor:

“Passa a matéria e você acaba não entendendo, ele só continua.”

Traduz uma cena banal que carrega o peso de uma desistência silenciosa. Girassol (2024) ironizou, quase em defesa própria, que:

“Eles querem que a gente aprenda em quinze segundos aquilo que levaram uma vida inteira para saber.”

São frases que reverberam no corpo, porque mostram o aprender transformado em cobrança apressada, num tempo que não respeita o tempo do pensamento. Aprender e acontecer não se deixam capturar por identidades fixas, mas emergem como territórios de singularidades. É nessa dobra que Deleuze provoca a educação e a pedagogia: desloca-as do campo da semelhança e da adequação para o terreno do desconhecido, onde ensinar e aprender se reinventam em outras referências. Esse fazer prático, mais próximo do inusitado que da repetição, convida a experimentar o saber como criação.

Virginia Kastrup (2001), inspirada pelo pensamento da diferença deleuziano, pergunta-se sobre o que seria aprender: não um acúmulo de conteúdos, mas um mergulho em processos que se transformam e se inventam a cada encontro. “A aprendizagem é, sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização [...] em que as faculdades – sensibilidade, memória, imaginação – atuam de modo divergente”. (Kastrup, 2001, p. 207).

Joy (2024) deixou escapar um suspiro cansado ao perguntar:

“Cadê o momento em que o professor ia até a mesa e explicava até todo mundo entender?”

Não foi só uma queixa didática, mas o retrato do que falta quando o ensino se limita a transferir conteúdos e esquecer de instaurar presença. Gallo (2017a) afirma que, na pedagogia herdada da tradição platônica, aprender é apenas recolher aquilo que já estava dentro, uma reconhecimento, algo passível de ser medido e quantificado.

É nesse tensionamento que a reflexão de Deleuze (2006) e Kastrup (2001) ganha corpo: aprender não é receber algo pronto, mas engendrar sentidos a partir do que afeta, inquieta e desloca. O que Joy evoca, em sua saudade, é um modo de aprender que se dá no vínculo, no tempo do outro, e não no ritmo impessoal das exigências burocráticas da escola.

Manu (2024) trouxe à tona a banalização da dor, ao lembrar de um professor que tratou automutilação como:

“Coisa para chamar atenção, ignorando a dor do aluno. Isso não deveria nem ser falado, ainda mais por um professor.”

Alegria (2024) falou de professores que:

“Levantam a voz, mandam sair da sala, gritam, discutem, quando não conseguem manter a ordem na sala.”

Alegria expõe o autoritarismo de alguns professores que, tantas vezes, ocupam o lugar do diálogo. Nesse sentido, Veiga-Neto (2006, p. 167) chamou de “lugar de normalização e vigilância” da escola – que molda condutas, restringe a escuta e silencia a potência criativa das juventudes.

Já Lara (2024) sintetizou esse mal-estar ao dizer:

“Professor não quer silêncio só na hora de explicar, quer o tempo todo, não entende que, às vezes, precisamos conversar.”

Essa percepção que Lara expõe, quase como um desabafo partilhado, encontrou eco nas imagens e falas do documentário *Nunca Me Sonharam* (2017), assistido também pelos participantes das rodas. Lá, Daniel de Moraes (16 anos) observa, com uma lucidez cortante, que “não pode falar, não pode... ele cresce achando que não pode expor suas boas ideias para o mundo”. Já Vinicius Santos

(19 anos) completa, quase não lamenta: “não sei, acho que eles pensam que tudo o que o jovem transmite é besteira e não tem importância”. Nesses sentidos, as falas deixam transparecer algo que ultrapassa as paredes da escola e se torna experiência formativa de si – uma aprendizagem obscura, para usar a expressão de Deleuze (2003) retomada por Gallo (2017a), na qual o signo que força o pensamento não é um problema fecundo, mas o medo de ser ridicularizado ou silenciado.

Ao mesmo tempo, o documentário tensiona o lugar do silêncio na escola. O diretor Marcus Faustini provoca: “você é um jovem ali, cheio de questões sobre a sua mudança. O Ensino Médio não dialoga com a mudança daquele momento. Você, cheio de energia e a escola quer te colocar sentado”. Já o professor André Barroso vai mais fundo: “quer silêncio na escola, você está louco. Pede silêncio no hospital, na escola não precisa”. Não seria o barulho, afinal, um traço vital daquilo que se move nas juventudes? A antropóloga Regina Novaes alerta para o fato de que há na escola, do professor uma recusa em lidar com o que não se controla, o que escapa, o que não se mede – e isso assusta. Pergunto-me, então, se o silêncio tão cobrado por alguns professores não é menos um convite à escuta e mais uma estratégia de defesa frente ao incômodo que é lidar com múltiplas vozes, múltiplos tempos e desejos que a escola não sabe – ou não quer – abraçar.

E Lili (2024), ao narrar:

“Tem alguns professores que são muito técnicos, chegam na sala de aula, passam seus conteúdos e vão embora, como se nós não existíssemos.”

Essas experiências ilustram o que Sibilia (2012a) descreve como fracasso da escola moderna em lidar com subjetividades que se constroem por outras vias – marcadas pela fluidez, pela conectividade, por temporalidades múltiplas. Quando o professor se torna apenas executor de um roteiro curricular, desconsidera o outro que aprende, convertendo o saber em mera reconhecimento. Como adverte Gallo (2017a, p. 5), “[...] no âmbito da reconhecimento pura, aprendemos para recuperar algo que já possuíamos, mas não sabíamos”. Mas aquilo que pulsa nas falas das juventudes é um aprender que não cabe nesse molde: é acontecimento, risco, e às vezes, ferida que não cicatriza.

Nem todas as memórias carregam dor ou frustração. Muitos participantes destacaram o carinho, o esforço e o compromisso de alguns docentes, que se fazem presentes não apenas como transmissores de conteúdo, mas como acompanhantes atentos dos processos de aprendizagem.

Vida (2024), por exemplo, expressou alívio ao comparar com a escola anterior:

“Lá os professores não explicavam nada, só falavam ‘se quiser aprender, aprenda, eu ganho meu dinheiro’. Aqui há professores que ensinam de verdade, explicam, percebem quando você está com dúvida.”

Lara (2024) reforçou essa percepção positiva ao falar do professor de matemática:

“Professor Aguapé<sup>22</sup> sempre vai no grupo perguntar se entenderam. Os outros professores também são ótimos ensinando.”

Ao escutar essas vozes, percebo que elas não falam apenas de um professor que domina a matéria ou que “dá uma boa aula”, mas de algo muito maior: falam de professores que interrompem o fluxo normalizador da escola, que se detêm para perguntar, que aguardam o tempo do outro, que se importam em saber se foram compreendidos. Vida e Lara, ao narrar professores que explicam com paciência, que voltam ao ponto, que percebem as dúvidas mesmo quando não são verbalizadas, estão desenhando outra cartografia do ensinar – uma que se faz no encontro, e não apenas na transmissão.

É nesse ponto que encontro ressonância com Veiga-Neto (1996), quando ele desloca a Didática para fora de um simples lugar técnico ou mesmo crítico, para compreendê-la como um campo de práticas históricas e discursivas que também governa corpos e pensamentos. O que Vida e Lara celebram não é só um método didático, mas um gesto que rompe com a escola-máquina que Veiga-Neto (1996)

<sup>22</sup> Utilizei como codinomes para os professores mencionados pelas juventudes nomes de flores do bioma pantaneiro — aquelas encontradas ao longo do caminho, nas margens ou nos campos alagados, que brotam mesmo em lugares adversos. Essa decisão busca proteger as identidades, mas também imprimir no texto a delicadeza e a potência que as flores carregam: ora resistentes, ora frágeis, sempre capazes de reconfigurar a paisagem, tal como o ensino (ou a falta dele) faz na vida de quem caminhar pela escola.

tanto questiona: esses professores não normalizam, não apenas reproduzem, mas se deixam afetar, criam brechas no script da aula para ver quem ali está aprendendo – e, sobretudo, quem ali está existindo. Há algo de profundamente político nesses pequenos gestos, que desorganizam o automatismo da sala de aula e instalam a presença.

Outros docentes foram lembrados por sua postura sensível e aberta, como o professor de filosofia Vitória-Régia, mencionado por Alegria (2024):

“Ele é responsável, explica bem, pois fala de música, arte, viaja na filosofia...”

Beija-flor (2024) estacou o empenho didático que rompe com a aridez do conteúdo:

“Professor Bromélia foi muito zica em biologia, professor Ipê-amarelo de química também, macetou o conteúdo até entender, como aprendendo com eles.”

Vivi (2024), por sua vez, não conteve o elogio emocionado:

“Amo a professora Samambaia de biologia, entendo tudo o que ela fala, ela tem um espaço reservado no céu.”

Quando esses professores se permitem escutar, perguntar, voltar ao ponto até ser compreendido, rompem, ainda que brevemente, com o projeto escolar de normalizar condutas, disciplinar corpos e uniformizar inteligências. Ali, a aprendizagem não se faz por pura re-cognição do já sabido, mas se abre como experiência partilhada, imprevisível, que afeta e é afetada. E vejo o quanto isso é político – porque desafia a máquina escolar que tanto inquietou Veiga-Neto (1996), ao mostrar que o ensinar pode escapar do *script*, desobedecer ao que se espera, e assim inventar outras formas de convivência, de pensamento e de saber.

Manu (2024) contou, com brilho nos olhos, que a professora Orquídea faz da biologia quase uma mágica:

“Suas explicações são maravilhosas, nem vejo quando a aula termina e todos prestam atenção.”

Ao escutar isso, penso como há algo de profundamente subversivo nessa suspensão do tempo escolar, que geralmente é organizado para ser medido, controlado, dividido em blocos de 50 minutos. Adverte Veiga-Neto (1996), que a escola moderna se constituiu como espaço de normalização, desenhado para formar sujeitos ajustados a padrões e horários rígidos. Mas quando a aula se torna tão viva que nem se percebe o relógio, algo escapa a esse dispositivo – e se torna experiência, não só instrução.

Maçã (2024), por sua vez, narrou que nas aulas de português com o professor Ipê-Roxo:

“Eu viajo nas aulas, pois ele explica igualzinho na escola particular.”

Essa fala, tão singela, revela também fissuras na expectativa que recai sobre a escola pública, muitas vezes, tratada como lugar de ensino menor ou precário. Ao comparar e, sobretudo, ao se surpreender com o modo como aprende, Maçã explicita a potência de um professor que não apenas reproduz conteúdo, mas instaura outro regime de sentido, capaz de deslocar estigmas. E vejo aí o que Veiga-Neto (1996) nomeia como disputa pelos sentidos da própria didática, que não é neutra nem inocente, mas atravessada por forças que podem tanto reforçar desigualdades quanto reinventar horizontes.

Já Tutie (2024) destacou o quanto se sente mobilizada pelas aulas práticas da professora Ipê-Branco:

“Suas aulas são ótimas, e quantos experimentos faz no laboratório de física, aprendo tudo com ela.”

Fico pensando como esse “aprender tudo” não se refere a decorar fórmulas ou acertar testes, mas a vivenciar o conhecimento com o corpo inteiro – mexer, observar, testar, errar, rir. Veiga-Neto (1996) fala que o ensino sempre se articula a formas históricas de governar sujeitos, mas também reconhece que há brechas onde outras subjetividades podem emergir. Vejo nas falas dessas juventudes justamente isso: professores que, ao propor experiências, rasgam o script previsível da aula e oferecem uma chance de existir e pensar fora do molde.



Nesse sentido, as falas mostram o que Gallo (2017a, p. 9) entende por “[...] ensinar como quem lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir”. Trata-se de um ensino que não se reduz a trilhas fixas, mas que se arrisca na aventura dos encontros, reconhecendo que cada estudante é portador de um lugar singular a ser explorado.

Essas vozes nos mostram, que o problema não está apenas no “ensinar” em si, mas nos modos como o ensinar é praticado. Quando o professor opera como reprodutor do já instituído, o ato pedagógico se torna mais um tijolo no muro, tal como canta o *Pink Floyd*. Entretanto, quando o docente escolhe escutar, perguntar, insistir na explicação, compartilhar o mundo – o ensino se abre para algo que escapa ao controle, permitindo encontros em que o pensamento é forçado a sair de si.

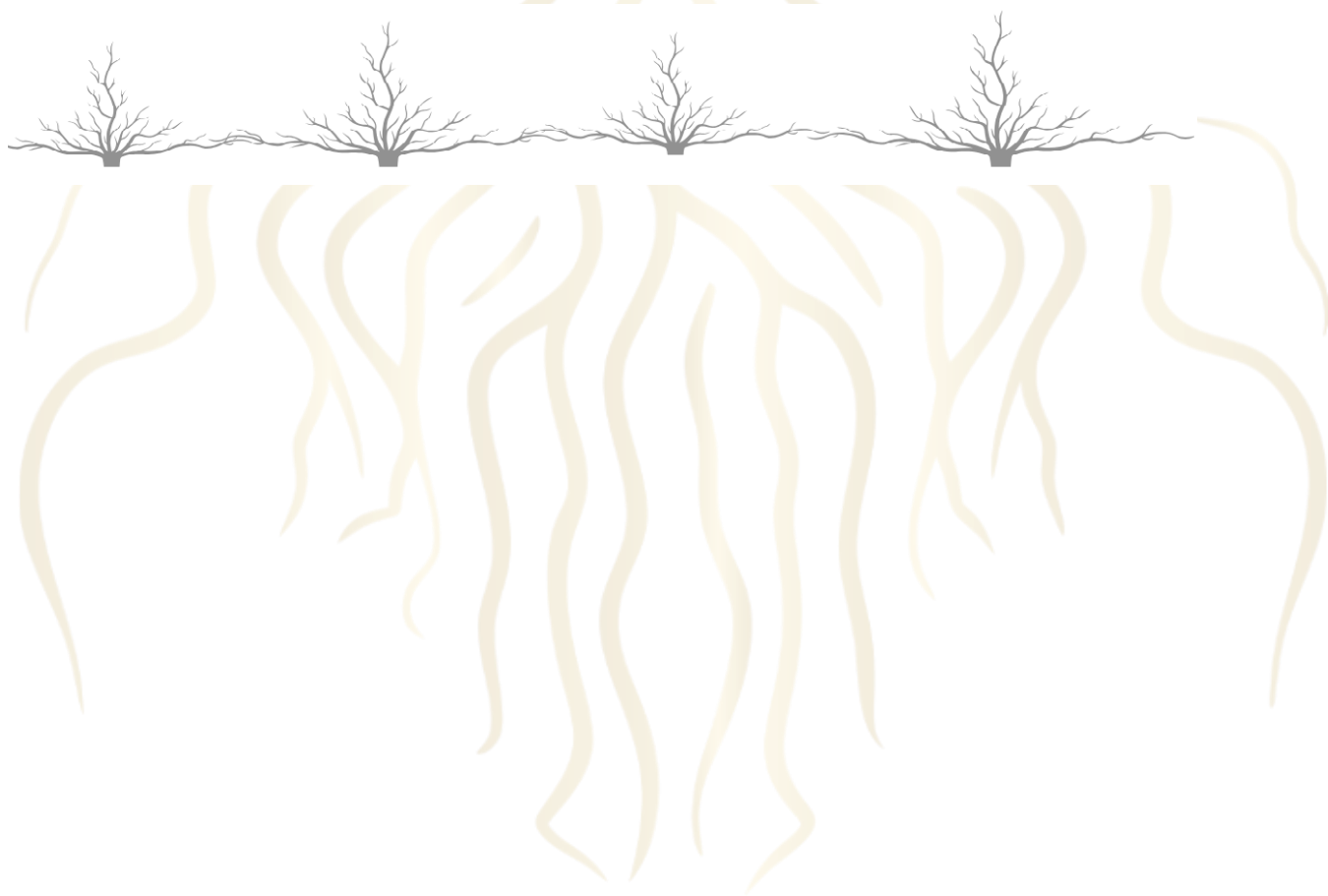
Assim, torna-se possível vislumbrar o que Candau (2016, p. 19) chama de “propostas educativas coletivas e plurais”, que partem da diferença como riqueza e apostam no diálogo para construir processos formativos justos e inventivos. É esse horizonte que as juventudes nos convidam a considerar, ao falar não apenas do que as fere, mas também dos gestos docentes que as tocam e as fazem aprender.

Encerrar essa travessia entre feridas e lições é, para mim, reconhecer que as juventudes não falam apenas da escola que falha, mas também daquela que pulsa, mesmo entre ruínas. O que escuto não é uma rejeição à escola em si, mas a uma forma de ensinar que ignora a complexidade do viver. Ao nomearem o que fere, essas vozes apontam, ao mesmo tempo, para o que desejam: não fórmulas prontas, mas relações que respeitem a potência do inacabado, do não sabido, do que ainda está por vir. As juventudes, ao narrarem seus encontros com professores que insistem, explicam, riem, erram e recomeçam, estão desenhando outra cartografia pedagógica – menos normativa, mais viva.

Com elas, aprendo que a escola não se reinventa apenas com projetos ou reformas curriculares, mas na micropolítica dos encontros que acontecem em sala de aula, nos corredores, nos tempos de espera. Há uma sabedoria nas juventudes que desafia qualquer plano de ensino: elas sabem nomear quando aprendem, sabem dizer quando não foram vistas, sabe distinguir o movimento mecânico da presença verdadeira. Ao escutá-las, percebo que há algo de profundamente transformador nesse exercício de narrar os professores – não para julgá-los, mas para dizer à escola que é possível outro modo de existir juntos. E é a partir dessa

escuta que sigo, em busca de outras frestas onde a educação possa ser, de fato, acontecimento.

Encerrar a escuta sobre as experiências com os professores não significa concluir a travessia, mas abrir outras veredas por onde as juventudes seguem deixando marcas. Se nas relações pedagógicas emergem feridas e lições, é no cotidiano da escola que elas também ensinam modos de ser, pertencer e reivindicar lugar. A partir daqui, passo a acompanhar os rastros que essas juventudes desenham ao ocupar a escola com seus corpos, afetos e palavras – rastros de cidadania que se insinuam entre silêncios e escutas, entre normas e desvios, entre o instituído e o que escapa. É nesse terreno instável, onde tudo pode acontecer, que prossigo.







## 10 RASTROS DE CIDADANIA: ENTRE SILÊNCIOS, ESCUTAS E ACONTECIMENTOS

Somos reféns de nossos próprios pensamentos. Cidadania seria liberdade, mas ainda estamos presos a preconceitos e desigualdades. Mesmo sabendo disso, não conseguimos ser realmente livres. Cast (2025)<sup>23</sup>

A ilustração criada por *Cast* dá corpo ao que as palavras enunciam: o rosto cercado por mãos expressa a tensão entre aprisionamento e desejo de libertação. O olhar cansado e o gesto interrompido denunciam a violência simbólica que perpassa o cotidiano escolar — e, ao mesmo tempo, a força que insiste em resistir. Essa imagem não apenas inaugura o capítulo, mas o encarna: nela, a cidadania deixa de ser um ideal distante para se tornar uma experiência situada, atravessada por disputas, desigualdades e esperanças.

Ao abrir este movimento analítico, compreendo que falar de cidadania no contexto das juventudes escolares é tratar de condições sociais, políticas e institucionais que moldam suas possibilidades de participação. A arte de *Cast* revela o que tantas vezes não aparece nos discursos pedagógicos: o cansaço diante da desigualdade, o sentimento de não pertencimento e, ao mesmo tempo, o gesto de resistência que emerge do cotidiano. Ao desenhar, o estudante reivindica um lugar de visibilidade e expressão — um modo próprio de dizer “*eu existo*” e “*eu reivindico direitos*”.

O título “Rastros de Cidadania” ganha, assim, densidade política e simbólica. Ele não busca definir o conceito, mas acompanhar as marcas que as juventudes deixam em suas práticas e discursos. Cada traço do desenho de *Cast* sugere as contradições vividas na escola: o mesmo espaço que regula também acolhe, que silencia também escuta, que oprime também permite brechas de criação e de fala. Essa ambiguidade traduz o campo da cidadania na escola — um território onde o reconhecimento convive com a exclusão e onde o direito é, muitas vezes, promessa mais do que presença.

Assim, a epígrafe e a imagem criadas por *Cast* não são apenas adornos estéticos: elas falam desde o interior da experiência social. São um convite a pensar

---

<sup>23</sup> Trecho extraído da produção textual de Cast, participante da pesquisa, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Estadual André Avelino Ribeiro, em Cuiabá, Mato Grosso. Produzido no contexto das oficinas realizadas em 2024.

a cidadania como prática histórica, política e coletiva, que se realiza — ou se nega — nos gestos, nas palavras e nas relações que compõem a vida escolar. É a partir dessa arte que o capítulo se abre, buscando compreender como as juventudes experimentam a condição de sujeitos de direitos em instituições que, ao mesmo tempo, educam e limitam, reconhecem e silenciam, protegem e disciplinam.

Discutir a cidadania como um dos objetivos centrais desta tese nasce da necessidade de problematizar esse conceito para além de suas formulações normativas e legais, compreendendo-o como prática social e política inscrita nas relações escolares. O interesse em abordá-la emergiu das próprias falas e produções dos estudantes, que revelaram percepções sobre desigualdade, respeito, exclusão e pertencimento. Mais do que descrever situações, essas vozes desnudam tensões que atravessam o cotidiano da escola pública e que revelam o quanto o direito à cidadania ainda se apresenta como campo de disputa.

Ao incluir a cidadania entre os objetivos desta pesquisa, busquei compreender como as juventudes interpretam, exercem e reivindicam esse direito nas condições concretas de sua escolarização, e de que forma suas vivências expõem as contradições entre o discurso democrático e a realidade institucional. Essa escolha também se apoia na compreensão de que a escola é um dos principais espaços de socialização política, onde se aprendem — ou se bloqueiam — os modos de participação, de crítica e de construção do comum.

Desse modo, este capítulo propõe deslocar o olhar da cidadania entendida como norma jurídica para a cidadania como prática socialmente situada, atravessada por relações de poder e por contextos históricos de desigualdade. Entendo a escola como uma *ágora contemporânea*<sup>24</sup>, um espaço público em que múltiplas vozes se confrontam, negociam e reinventam sentidos para o convívio democrático. É nesse cotidiano, entre conflitos e tentativas de diálogo, que a cidadania se torna acontecimento: algo que se aprende e se exerce em meio a tensões reais, e não apenas nos discursos formais.

Ao analisar como a cidadania é vivida e enunciada pelos estudantes, busco evidenciar o caráter político da escola como lugar de formação social e ética, e não apenas de transmissão de saberes. As falas e gestos das juventudes, ao

---

<sup>24</sup> Ao denominar a escola como *ágora contemporânea*, refiro-me ao espaço público de encontro e conflito onde diferentes vozes disputam sentidos sobre o que é ser estudante e cidadão. Tal metáfora busca evidenciar que a escola não é neutra: nela se cruzam regimes de verdade, práticas de poder e experiências de participação que configuram modos diversos de viver a cidadania.”



problematizarem temas como uniforme, uso do celular, religiosidade, gênero ou desigualdade, revelam modos de resistência que questionam as estruturas de poder e convocam à construção de uma cidadania crítica, plural e inacabada.

Falar de cidadania, neste contexto, é, portanto, falar de conflito, de produção de sentidos e de disputas por reconhecimento. A discussão proposta não pretende fixar um conceito, mas acompanhar os modos pelos quais a cidadania se concretiza — ou é negada — no cotidiano das escolas. Entendo-a como processo em movimento, permeado por ausências, presenças e reivindicações. Sob essa perspectiva, a escola deixa de ser apenas um espaço de normatização e passa a ser compreendida como um campo político de invenção, onde se aprendem e se praticam, no cotidiano, os princípios da democracia e da dignidade humana.

#### 10.1 CAMINHAR COM AS JUVENTUDES: O QUE É ESSA TAL CIDADANIA?

[...] as cenas de escola resistem e mostram que algo acontece, em modo menor, dando a ver que, por dentro da instituição escolar, há outros mundos, muitos mundos (Fischer, 2019, p. 88).

Caminhar com as juventudes pelo Ensino Médio é, para mim, um exercício de escuta que desestabiliza e politiza. Falar de cidadania nesse percurso é olhar para as condições concretas em que os jovens participam da vida escolar, disputam espaços, enunciam críticas e produzem sentidos sobre o que é ser parte de uma coletividade. Não falo de cidadania apenas como direito formal inscrito em códigos ou constituições, mas como prática social que se realiza — ou se nega — nas relações e nas estruturas que compõem o cotidiano da escola pública.

As vivências narradas por eles se inscrevem em um campo de disputas históricas sobre o que significa ser cidadão. Como indica Benevides (1998), a cidadania no Brasil sempre foi marcada por processos de mutilação e negação de direitos, e é nessa fissura que as juventudes reinventam modos de participar e de se reconhecer.

Não busco definir cidadania, mas compreender os momentos em que ela se manifesta — ou se rompe — nas práticas cotidianas da escola. As falas e ações de Vivi, Rubi, Tutie, Pérola, Cast e de tantas outras juventudes revelam que a cidadania, mais do que um conceito, é um campo de luta. Ao reivindicarem voz, reconhecimento e participação, esses estudantes evidenciam que a escola, mesmo

marcada por limites, é também espaço público em construção, onde se aprende o exercício político de existir com os outros.

## 10.2 CORPOS, UNIFORMES E DISCIPLINA: QUANDO A ESCOLA APAGA SINGULARIDADES

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e retirar, tem como função maior adestrar; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor" (Foucault, 2007, p. 154).

Falar de uniformes é, nesse sentido, falar de corpos governados, de normas que buscam moldar condutas e silenciar diferenças. O disciplinamento escolar, longe de se restringir à gestão da aparência, constitui um modo de produzir sujeitos obedientes, o que tensiona diretamente o exercício da cidadania nas escolas públicas.

O episódio evidencia o quanto as normas sobre o vestir ultrapassam a dimensão funcional e entram no campo do controle simbólico dos corpos juvenis. As falas revelam o conflito entre pertencimento institucional e autonomia pessoal — um dos lugares em que a cidadania se mostra mais tensionada dentro da escola. Já não era preciso pedir para falarem; o espaço se fazia deles, habitado com risos, provocações e uma certa leveza que se construiu ao longo dos encontros. Mas, de repente, algo pesou no ar. Beija-flor (2024) foi quem primeiro rompeu o murmúrio:

"A escola padroniza todos nós. Cadê a nossa personalidade? [...] O uniforme é uma forma de apagar quem somos. No frio, querem que a gente use a jaqueta da escola, mas cadê as calças que a gente se sente bem em usar, que não marquem nosso corpo?"

A indignação de Joy (2024), que usou da ironia para acentuar o incômodo:

"Esse negócio de ter que entrar literalmente no padrão, ser um bando de Smurfs, todos idênticos... Cadê a nossa personalidade? Quando veio a lei sobre vir com o uniforme, era pra vir com o tênis, a bermuda, a blusa e, no frio, com a jaqueta. Achei um absurdo a escola exigir isso."



Mais do que um incômodo estético, tratava-se de uma questão política. Joy (2024) ainda apontou o que a escola não vê:

"Na hora que a gente vai embora, ninguém pensa no assédio que as mulheres sofrem por usar shorts que marcam o corpo. [...] Isso deveria ser levado em conta."

Joy (2024) retomou o passado com certa nostalgia crítica:

"Antes cada escola tinha seu uniforme, que refletia as obras de arte ou algo especial. [...] Agora é tudo igual, o estado inteiro, sem saber qual é a escola, tudo sem identidade."

E Maicon Jackson (2024) resumiu com contundência:

"O uniforme é a identidade da escola, mas não dos alunos. Vocês padronizam todos nós em uma coisa só."

As falas de Beija-flor, Joy e Maicon Jackson compuseram um coro dissonante diante da tentativa de homogeneização: o uniforme, para eles, simboliza a negação da diferença e a invisibilização das identidades juvenis. A metáfora do “bando de Smurfs”, usada por Joy, ironiza o apagamento da individualidade e revela o incômodo com uma política escolar que confunde ordem com pertencimento.

Ao controlar os corpos, o tempo e o espaço, o poder disciplinar também regula quem é visível e quem pode falar. Nesse processo, define-se quem é considerado aluno “adequado” e quem é percebido como desvio. Assim, a cidadania escolar se torna condicionada à conformidade, e a diferença — de gênero, de corpo, de estilo — passa a ser vista como ameaça à ordem.

As falas ressoavam como denúncia de um regime disciplinar que Foucault (2007), segundo Revel (2005), descreve como controle dos corpos, do tempo e do espaço. Um poder que não apenas impõe normas, mas faz com que elas sejam introjetadas, naturalizadas, internalizadas até no modo de vestir.

É aqui que Pais (2005) se faz essencial: falar de cidadania é falar de corpos que reivindicam visibilidade e voz. Escolher a roupa, o cabelo, o modo de caminhar não é apenas uma questão estética, mas um gesto político que desafia os regimes de normalização. A cidadania que emerge dessas falas não é abstrata, mas

corporificada: ela se expressa nas tensões entre obediência e autonomia, entre controle e criação. Nesses gestos, ainda que mínimos, os estudantes reinventam o direito de existir na escola de outro modo — uma cidadania que se move com os corpos e se faz nas brechas do cotidiano.

### 10.3 O CELULAR COMO FRONTEIRA: DIREITO À COMUNICAÇÃO E CIDADANIA MUTILADA

Nenhuma cidadania pode ser reivindicada quando o acesso à autonomia é vedado. Embora os jovens sejam considerados dependentes de socializações de vária ordem, eles reclamam direitos de autonomia (Pais, 2005, p. 63).

O uso do celular na escola tornou-se uma fronteira simbólica onde se disputam sentidos de autoridade, autonomia e pertencimento. Como lembra Pais (2005), nenhuma cidadania pode ser reivindicada quando o acesso à autonomia é vedado — e é exatamente isso que as falas das juventudes escancaram. O debate sobre o celular não é apenas uma questão disciplinar ou pedagógica, mas política: envolve o direito à comunicação, à informação e à expressão — dimensões fundamentais da cidadania no contexto contemporâneo.

Estávamos no segundo momento do encontro com as turmas do terceiro ano. Aos poucos, percebi que aquele espaço começava a ser habitado com mais leveza — não havia exigência de entregar um produto, não havia certo ou errado. Havia, sim, a liberdade de ser, de conversar, de existir sem performance.

No processo de escuta com as turmas do terceiro ano, o tema da cidadania emergiu de forma inesperada, a partir de um incômodo coletivo: a proibição do uso do celular na escola. Esse episódio, aparentemente cotidiano, revelou-se campo fértil para pensar a cidadania como direito à comunicação, à autonomia e à expressão, evidenciando as tensões entre controle institucional e liberdade juvenil.

Para mim, aqueles já eram o quinto e o sexto encontro. Sentia que o processo se afinava. O tempo da escuta, o tempo da espera, o tempo do afeto — tudo se ajustava como numa dança silenciosa. Mas ainda faltava algo. Um atravessamento. Uma dobra. Faltava tocar, de algum modo, o tema da cidadania.

Mas como fazer isso sem romper com a abertura que havíamos construído? Como falar de cidadania sem transformar o espaço em sala de aula tradicional, com

seus discursos prontos e suas fórmulas didáticas? Foi então que Rubi, visivelmente incomodado, explodiu em palavras sobre a proibição do uso do celular na escola.

Dizia que aquilo era uma forma de calar, de cortar seu direito de se comunicar. Foi ali que vi a fresta. Me aproximei da inquietação de Rubi e lancei a pergunta ao grupo: "O que vocês entendem por cidadania?"

"Nós temos direito de ir e vir, direito de comunicar, e não deveria ser retirado, nosso celular."

Fonte: Participante Rubi (2024).

E foi a partir desse gesto, dessa escuta provocada por um incômodo, que os sentidos começaram a emergir. O debate se fez vivo, encarnado na experiência cotidiana. A cidadania deixou de ser um conceito abstrato para se tornar experiência sentida – disputa por voz, por espaço, por reconhecimento.

Na roda de conversa, Vivi (2024) me interrompeu com brilho nos olhos e a fala cheia de urgência:

"Quando fala em cidadania, penso logo no Milton Santos e na cidadania mutilada...."

Ela queria falar, queria expor suas ideias. Disse ao grupo com convicção:

"Mutilada é um conceito dele, e é uma frase que eu uso como repertório. Ela entra em quase todas as redações que eu escrevo, porque é um repertório super legitimado, pertinente, que traduz tudo que está aí."

Fonte: Participante Vivi (2024).

Ao evocar Milton Santos, Vivi transforma uma referência de redação em categoria de análise social. Sua leitura de "cidadania mutilada" não é mera citação, mas apropriação crítica: traduz o sentimento de exclusão vivido no cotidiano escolar. Na sua fala, o direito à comunicação — negado pela proibição do celular — torna-se metáfora do direito negado à voz e à participação política.

A escuta coletiva se acendeu quando Lilo (2024), com um tom de dúvida curiosa, perguntou:

“MUTILADA?”

Vivi (2024), sem hesitar, respondeu:

“É isso. Ninguém tem os direitos por completo. A gente vive com uma falsa ideia desses direitos. A cidadania é incompleta. É cortada, sabe?”

Fonte: Participante Vivi (2024).

Com o celular em mãos, Vivi – estudante do 3º ano do Ensino Médio, focada na preparação para o ENEM – leu em voz alta um trecho que carrega como referência e que integra uma redação nota mil do ENEM 2021. Inspirada no pensamento de Milton Santos. Ela leu:

Não há uma integralidade na cidadania brasileira por conta de um processo político e econômico que não permite construir uma lógica de direitos, mas que é subvertida por uma lógica econômica e consumista. Ou seja, a democracia só se efetiva quando atinge a totalidade do corpo social.<sup>25</sup>

A leitura feita por Vivi não foi neutra – ela se apropriou da redação de Maitê Maria e da citação de Milton Santos para fazer suas próprias provocações ao grupo. Com firmeza, deslocou o debate para uma perspectiva crítica e sensível, questionando até que ponto a cidadania é realmente acessível a todos. Ao ouvi-la, fui sendo retirada da ideia de cidadania como algo dado, universal e juridicamente assegurado, para percebê-la como profundamente desigual e vulnerável. A definição que emergiu naquela roda de conversa reverberou com força: a cidadania se torna mutilada quando os sujeitos não possuem a totalidade de seus direitos.

Era Vivi quem falava, mas poderia ser qualquer uma das juventudes com as quais dialoguei ao longo dessa travessia. Ao retomar a afirmação de Milton Santos – “A democracia só é efetiva quando atinge a totalidade do corpo social” – ela trazia à tona o contraste entre a teoria e a realidade vivida no cotidiano da escola pública: um cenário de ausências, fraturas e descompasso entre promessa e experiência. A cidadania, nesse contexto, deixa de ser um conjunto estável de garantias e se revela como aquilo que falta, que é cortado, e que precisa ser constantemente reivindicado.

<sup>25</sup> A leitura feita por Vivi foi extraída da redação nota mil do ENEM 2021, escrita por Maitê Maria e publicada no portal *Exame.com*<sup>1</sup>. Inspirada pelo pensamento de Milton Santos, a estudante utilizou o trecho para provocar o grupo e refletir criticamente sobre as desigualdades no acesso à cidadania

O conceito de cidadania mutilada, formulado por Milton Santos, adquire novos contornos quando observado a partir da escola pública. As juventudes revelam, em suas falas, que a exclusão do direito à comunicação é também exclusão do direito à palavra e à escuta. Essa mutilação simbólica opera quando a instituição escolar regula as formas de expressão — do uniforme ao celular — e, assim, define quais vozes podem circular e quais devem permanecer em silêncio.

A lógica de direitos, tal como deveria sustentar a democracia, é substituída por uma lógica econômica e consumista, que reconfigura a escola como espaço de gerenciamento de performances, e não de afirmação da dignidade. Assim, o que se vive é uma cidadania condicionada, frágil, negada.

As juventudes não a recusam; ao contrário, sabem nomeá-la e mencioná-la. Sabem, com a contundência da experiência, que pertencem a uma sociedade aonde os direitos chegam com atraso – ou nem chegam.

Para compreender o que Vivi nomeou como “cidadania mutilada”, percebo que é preciso reconhecer que essa percepção não emerge apenas de um juízo político ou de uma leitura teórica isolada, mas da própria experiência vivida pelas juventudes em contextos de desigualdade estrutural. A cidadania mutilada se refere à condição em que os indivíduos experimentam uma perda parcial ou total de seus direitos de cidadania, geralmente por meio de processos como revogação ou despojamento da cidadania.

Desse modo, a ideia de cidadania mutilada ganha novos contornos quando observada a partir das experiências das juventudes, especialmente aquelas que vivenciam formas de exclusão que comprometem o exercício pleno de seus direitos. Para além das fronteiras legais da nacionalidade, esse fenômeno revela-se nos cotidianos marcados por silenciamentos, estigmas e desigualdade de acesso à educação, saúde, cultura e participação política. As juventudes, particularmente em contextos periféricos, têm seus direitos de cidadania limitados por políticas que, embora formalmente inclusivas, muitas vezes, operam com lógicas de despojamento simbólico.

Além disso, as discussões sobre cidadania não podem ser reduzidas a um conjunto abstrato de garantias legais. Embora a Constituição de 1988 tenha estabelecido um amplo projeto de cidadania ao vincular direitos civis, políticos e sociais à consolidação da democracia, o que se observa no cotidiano das juventudes é que essa cidadania permanece frequentemente incompleta, precária, fragmentada.

Nesse sentido, Pais (2005) nos ajuda a repensar esse conceito ao sugerir que a cidadania não é apenas um estatuto jurídico, mas um modo de estar no mundo, de se relacionar e de ser reconhecido. Ela se atualiza nos encontros, nas diferenças, nas micro ações que tecem o cotidiano. Quando tais condições são negadas – seja por exclusões simbólicas, seja por desigualdades materiais – o que se vive é aquilo que Milton Santos chamou de “cidadania mutilada”: um pertencimento frágil, condicionado, onde a democracia não atinge a totalidade do corpo social. Desse modo, a cidadania deixa de se apresentar como direito inerente e passa a se revelar como privilégio restrito, levantando questões éticas profundas sobre a responsabilidade do Estado e da sociedade em garantir que todos possam, de fato, exercer o direito de existir com dignidade.

Como propõe Martuccelli (2016), as juventudes vivem uma cidadania suspensa — formalmente reconhecida, mas socialmente negada. A escola, nesse contexto, se torna um laboratório dessa moratória: nela se testam as possibilidades de voz, de pertencimento e de participação. Ao reivindicar o direito de se comunicar, as juventudes não pedem concessão, mas afirmam o desejo de existir como sujeitos políticos, capazes de tensionar e reinventar as fronteiras da cidadania.

#### 10.4 ENTRE LABIRINTOS E ENCONTROS: SILÊNCIOS, IN/EXCLUSÃO E RECONHECIMENTO

A escola trata todos como se fossem iguais, mas as realidades são muito diferentes. Quem está em silêncio fica anônimo, sem espaço para dialogar ou participar. Pérola (Participante, 2024)<sup>26</sup>

Entre os labirintos do silêncio e os encontros possíveis, emergem os rastros de juventudes em travessia. São vozes que ora se fazem ouvir, ora se calam, mas que carregam as marcas profundas de sua presença na escola — um lugar onde essa presença nem sempre se traduz em pertencimento efetivo. A fala de Pérola, que abre este capítulo, revela com clareza a contradição entre o ideal de igualdade formal e as desigualdades concretas que permeiam a escola pública. Ao tratar todos como iguais, a instituição não apenas apaga as diferenças; ela regula, invisibiliza e

---

<sup>26</sup> Trecho extraído da roda de conversa de Pérola, participante da pesquisa, estudante do 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual André Avelino Ribeiro, em Cuiabá, Mato Grosso. Produzido no contexto das oficinas realizadas em 2024.

silencia sujeitos em nome de uma harmonia fabricada, que mascara as tensões subjacentes (Benevides, 1998).

Essa harmonia aparente, contudo, sustenta uma “cidadania mutilada” — conceito que expressa um pertencimento parcial e condicionado, em que o direito à palavra e à diferença depende da conformidade com normas institucionais. Assim, entre silêncios e manifestações, as juventudes resistem ao apagamento, insistindo em afirmar sua existência e busca por reconhecimento.

Escutar essas vozes exige mais do que uma simples atenção superficial. Implica sustentar o desconforto e interrogar as ausências que se fazem presentes no cotidiano escolar. As histórias que emergem das rodas de conversa desnudam o que permanece muitas vezes velado: a produção seletiva de visibilidades, a normatização implícita do comportamento e uma exclusão que se disfarça sob o discurso da inclusão (Pais, 2005). Nessas microrrelações — nos olhares, gestos e códigos não ditos — se desenha o verdadeiro campo do pertencimento, que se constrói ou desmancha conforme possibilidades de existir com inteireza, ou a necessidade de ocultar partes de si para permanecer.

Essa tensão entre ausência e presença conjuga-se com a teoria política de Hannah Arendt (2007), que afirma que “a pluralidade é a lei da Terra e a condição da ação humana” (p. 11). É no espaço público — a ágora da escola — que cada sujeito deve poder agir, falar e ser reconhecido em sua singularidade. No entanto, esse espaço, frequentemente, é capturado por normas que regulam a palavra, o corpo e o gesto, produzindo silêncios que não são neutros, mas plenos de significado político.

Ao mesmo tempo, como bem coloca Pais (2005), esses silêncios podem ser formas expressivas de resistência. Gestos, olhares e recusas explicitam o desejo juvenil de existir à sua maneira, criando brechas de cidadania que afirmam, ainda que fragilmente, o direito de estar e ser na escola. Esse movimento entre fala e silêncio, in/exclusão, revela a escola como um espaço não apenas de aprendizagem, mas de intensa produção de subjetividades e práticas cidadãs em constante negociação.

Portanto, compreender a experiência escolar a partir dessas vozes é fundamental para desvelar as múltiplas dimensões da cidadania vivida pelas juventudes, reconhecendo-a como um processo inacabado, permeado por conflitos

e resistências, e essencial para a construção de espaços escolares verdadeiramente democráticos.

#### **10.4.1 Estéticas do desconforto: subjetivação, in/exclusão e resistências silenciosas**

Uma cidadania que abraça os mitos homogeneizadores perante uma realidade heterogênea, de diferentes grupos culturais e sociais (Pais, 2005, p. 66).

A experiência escolar, como indicam as narrativas que recolhi, é permeada por regulações sutis que moldam condutas e policiam presenças. Tudo – o corpo, a roupa, a fala – passa a ser filtrado por uma expectativa silenciosa de conformidade. Beija-flor (2024) nomeia isso com precisão:

“Muita gente parou de andar comigo porque comecei a me vestir do jeito que me sinto confortável.”

Nesse relato, não se trata apenas de uma escolha estética: há uma disputa em jogo. Beija-flor tensiona o olhar disciplinador da escola e dos colegas, fazendo emergir um processo de subjetivação que desafia os limites do “aceitável”. Sua atitude nos convoca a perceber como a escola, ao nomear a diferença como desvio, reforça modos de exclusão que atuam sob a aparência da neutralidade.

Pais, Lacerda e Oliveira (2017, p. 307) nos lembra que “[...] o cotidiano não é um mero cenário de reprodução social”, mas um campo de produção imaginária e de invenção. É nesse terreno que pequenos gestos — um modo de vestir, uma palavra desviada, um riso fora do lugar — se tornam práticas de resistência. Ao se vestir como deseja, Beija-flor não apenas afirmar sua singularidade; desmonta, ainda que provisoriamente, os códigos da normatividade escolar.

Em outra roda de conversa, Jadson (2024) traz à tona, com poucas palavras, uma contundente síntese:

“Se você não se encaixar no padrão, é descartado.”



Sua fala espelha as dinâmicas de **in/exclusão**, descritas por **Lopes e Veiga-Neto (2011)**, nas quais inclusão e exclusão não se opõem, mas se entrelaçam. Mesmo presente no espaço físico, o sujeito pode estar ausente do reconhecimento, da escuta, da legitimidade. A escola que promete igualdade é, muitas vezes, o lugar onde as diferenças são neutralizadas para preservar uma aparência de harmonia.

Essa articulação entre silenciamento e normatização se intensifica quando olhamos para as experiências religiosas. Joy (2024) revela:

“As pessoas demonizam religiões de matriz africana, mas é um preconceito sem fundamento.”

A fala de Joy evidencia o quanto o preconceito religioso está entranhado nas práticas cotidianas. A escola, supostamente laica, naturaliza presenças cristãs enquanto vigia – ou proíbe – expressões de matriz africana. Rubi (2024) reforça:

“Tem uma célula ali, ao lado do laboratório, e ninguém questiona. Agora se eu trazer o atabaque e os acessórios da religião e fazer uma gira ali naquele espaço... o povo não vai gostar.”

As falas revelam o funcionamento de uma escola que se diz laica, mas naturaliza presenças cristãs enquanto marginaliza expressões afro-brasileiras. Essa assimetria confirma o que **Judith Revel (2005)** lê em Foucault: o que parece natural é efeito de regimes de verdade e práticas históricas de poder. O reconhecimento, nesse caso, não é gesto de abertura, mas operação de controle.

As juventudes que vivem essas contradições não pedem tolerância. Elas reclamam o direito de ser. Quando Águia (2024) declara:

“É evidente que há preconceito. Meninos LGBTQIA+ e alunos de religiões afro-brasileiras são vistos de maneira diferente.”

A fala aponta para a normatização da cidadania como privilégio — não como direito. Cada diferença é aceita apenas se domesticada. A escola moderna, como observa Gallo (2017b), promove uma inclusão que depende da conformidade: uma cidadania de fachada.

A dimensão de gênero reforça essa lógica. **Manu (2024)** relata um episódio corriqueiro, mas revelador:

“Usei uma calça com lacinhas e fui chamado à coordenação. Outras meninas usavam shorts curtos e ninguém falava nada.”

Guacira Lopes Louro (1997) ajuda a compreender esse funcionamento por meio da ideia de *não-dito*: o que não está nas regras explícitas opera com mais força na regulação dos corpos e comportamentos. É o silêncio institucional que autoriza o olhar discriminatório, como lembra **Lolô (2024)**:

“Estávamos rindo alto no pátio, um professor olhou e disse: ‘Tinha que ser TODES’.”

Esse comentário expressa um gesto simbólico de desprezo que reforça a exclusão no ambiente escolar. Essas experiências demonstram que a cidadania, para essas juventudes, não se efetiva como um direito universal assegurado. Cada gesto que transgride a norma, cada corpo que resiste à normatização e cada silêncio que não se conforma com a imposição são manifestações de contestação contra as restrições ao exercício dos direitos.

É por meio dessas manifestações de resistência e dessas “linhas de fuga” que se constrói um mapa da cidadania em constante construção, atravessado por tensões e desafios. Essa cidadania não está consolidada como um direito pleno, mas é uma prática em processo de reivindicação e disputas simbólicas, que persiste apesar dos obstáculos institucionais e sociais que buscam limitá-la.

Esse entendimento reforça a necessidade de considerar a cidadania juvenil na escola como um direito a ser continuamente garantido e ampliado, reconhecendo as desigualdades e buscando assegurar a participação efetiva e o reconhecimento dos jovens enquanto sujeitos plenos de direitos.

#### **10.4.2 Entre governo e reconhecimento: hierarquias religiosas e produção de subjetividades**

Ao analisar as enunciações do cotidiano escolar, evidencio como hierarquias religiosas delimitam o direito de aparecer na diferença — núcleo da cidadania no

espaço público. Embora se declare neutra, a escola não assegura tratamento equânime às crenças: naturaliza algumas, suspende outras sob suspeita. Esse funcionamento, ao regular silenciosamente o que pode circular, produz in/exclusões que atingem diretamente o exercício escolar da cidadania.

A regulação das práticas escolares não se limita às normas pedagógicas explícitas; opera também por classificações implícitas que naturalizam desigualdades e consolidam exclusões. A fala de Joy, ao denunciar a demonização das religiões de matriz africana, revela que esses estigmas ultrapassam gestos individuais de intolerância, manifestando-se como processos mais amplos de invisibilização. Longe de neutra, a escola mostra-se atravessada por hierarquias simbólicas que definem quais crenças podem circular sem suspeita e quais são associadas a perigos, superstições ou desordem.

Nesse arranjo, a igualdade formal cede lugar a uma cidadania condicionada, em que a pertença depende da conformidade religiosa percebida como legítima. Nessa travessia, o pertencimento torna-se frágil para quem carrega marcas religiosas que escapam ao repertório dominante: um pertencimento condicionado, sempre vigiado. Assim, a escola, que poderia se constituir como campo de ampliação de mundos, acaba reiterando fronteiras antigas que separa o “aceitável” do “suspeito”, o “respeitável” do “exótico”, o “nosso” do “deles”.

As falas de Joy e Rubi mostram a assimetria: práticas cristãs passam “sem questionamento”, enquanto expressões de matriz africana são vigiadas. Pais, Lacerda e Oliveira (2017) lembram que o cotidiano é campo de invenção e disputa; Revel (2005), lendo Foucault, indica que “o natural” é efeito de regimes de verdade. Aqui, “naturalizar” a presença cristã e “suspeitar” da afro-brasileira redefine quem pode exercer cidadania na escola.

A Lahyri (2024) complementou:

“A escola parece não ser laica, pois certos grupos religiosos têm mais espaço que outros.”

Tais narrativas desnudam o jogo de forças presente na escola como espaço de governo dos corpos e das crenças. Como alerta Judith Revel (2005), Foucault (1984) nos convida a perceber que o que parece ser “natural” – nesse caso, a predominância de uma manifestação religiosa – é, na verdade, produto de regimes de verdade e práticas históricas de poder. A escola, ao tolerar expressões

religiosas cristãs e invisibilizar as de matriz africana, não apenas reforça hierarquias simbólicas, mas inscreve nos corpos juventudes marcas de rejeição e silenciamento.

No plano escolar, governamentalidade Foucault (2008a) e Gallo(2017b)) opera como condução das condutas: inclui sob condição de ajustamento e modela formas “aceitáveis” de crer e expressar. Quando a escola tolera manifestações cristãs e invisibiliza as afro-brasileiras, produz sujeitos “de direitos” ajustados — cidadania reconhecida apenas quando a diferença cabe na norma.

A Tutie (2024) argumenta:

“O estado é laico, e aqui é um ambiente escolar que, pô, sim, eu sempre tenho a rodinha de oração aqui, nem na escola vocês têm ainda que eles fazem ali no cantinho, não sei se ainda tem. Só que o pessoal, se fosse de outra religião, as pessoas, não tenho certeza se tipo estranhar, porque não é comum aqui na escola. Parece que as pessoas estão muito reclusas a poder expressar a própria religião, porque dá essa impressão, muito grande, de pessoas que não são de matrizes africanas. Parece que são ainda muito perseguidas dentro do ambiente escolar e tem que ser problematizado e respeitado.”

Essa operação normativa é ainda mais aguda quando observamos a relação da escola com a religiosidade. O silêncio institucional diante da intolerância religiosa, especialmente contra estudantes de matriz africana, é também uma forma de biopolítica. Foucault (2008a) nos alerta que a biopolítica não apenas exclui, mas inclui para governar, e governar pela padronização. Nesse sentido, Paula Sibilia (2012b) destaca que a escola moderna foi concebida para forjar subjetividades dóceis, submetidas a ideologias que mascaram sua função disciplinadora com o verniz da universalidade.

A BNCC (2018) orienta tratar a religiosidade como dimensão cultural e histórica, promovendo respeito e diálogo sem proselitismo. Isso não autoriza liturgias na escola, mas exige: conteúdos, práticas e atitudes que coíbam intolerância e garantam igualdade de tratamento. Trata-se de uma competência que não assume caráter proselitista, mas que busca fomentar o respeito e o diálogo entre diferentes tradições, desenvolvendo a capacidade crítica e reflexiva dos estudantes sobre o fenômeno religioso e suas múltiplas manifestações na sociedade.

O que está em jogo, portanto, não é apenas a omissão frente à diversidade, mas um projeto de subjetivação que opera pelas frestas da norma. Quando a escola

invisibiliza práticas religiosas dissidentes, como as de matriz africana, ou questiona os marcadores de gênero e sexualidade não hegemônicos, ela mobiliza o que Foucault (2008a) chama de técnicas de governo que agem sobre os sujeitos pela verdade. Ou seja, o poder não se impõe por coerção explícita, mas pelo desejo de conformidade que se instala nos próprios sujeitos. Como indica Gallo (2017b, p. 83-84), somos governados, enquanto, interiorizamos as formas legítimas de existir e, com isso, nos distanciamos de modos outros de ser – aqueles que não cabem no script da governabilidade liberal.

A escola parece recuar diante da pluralidade, preferindo o silêncio à escuta. Lolô (2024) narrou:

“Muitos alunos de religiões afro-brasileiras abandonam suas crenças e migram para o cristianismo por conta do preconceito dentro da escola.”

Essa migração forçada é a forma mais silenciosa de exclusão. Trata-se de uma pedagogia que não se encontra no currículo, mas nas relações – nas micro violências cotidianas, nos comentários, nas omissões. Revela-se, como discutem Maura Lopes e Alfredo Veiga-Neto (2011), o funcionamento de uma inclusão que é, paradoxalmente, excludente: os sujeitos são incorporados ao espaço escolar apenas sob o custo de ocultar partes de si.

Quando a Lolô contou ao grupo, que os alunos "abandonam suas crenças para sofrer menos", ouvi, com dor, a força do poder pastoral moderno agindo na escola. Mas quando o Rubi projeta a imagem do atabaque que não toca, do corpo que não gira, e diz que isso é injusto, reconheço ali a potência de quem ainda deseja existir no mundo com inteireza. São esses movimentos, ainda que cerceados, que apontam para o que Foucault (2004a) chama de *ética da existência*: a coragem de construir a si como obra aberta, mesmo sob risco.

Nesse sentido, Silvio Gallo (2017b, p. 83-84) nos ajuda a compreender esse fenômeno ao afirmar que a escola, no contexto da biopolítica, age como engrenagem de uma governamentalidade democrática que forma sujeitos “cidadãos” segundo critérios de legitimidade previamente definidos. Nessa lógica, o direito de estar na escola não garante o direito de ser em sua inteireza – e aquilo que escapa ao modelo dominante precisa ser ocultado, recodificado ou silenciado. A pluralidade não é suprimida por imposição direta, mas por um regime de condução dos sujeitos

a modos normativos de existência. Assim, a migração religiosa relatada por Lolô pode ser lida como efeito de um processo subjetivação, no qual o sujeito é produzido e governado a partir da adequação à forma legítima de reconhecimento social.

Essa é a face da escola enquanto espaço de subjetivação biopolítica. Como destaca Gallo (2017b, p. 79-80), o sujeito é constituído não apenas como objeto do poder, mas também como agente que age sobre si. No entanto, essa ação é condicionada por um campo de forças que determina o que pode ou não ser vivido e expressado. Quando alunos se veem compelidos a abandonar elementos de sua identidade religiosa para evitar o estigma, não estão apenas se adaptando ao ambiente: estão sendo moldados por uma racionalidade política que governa a partir da diferença hierarquizada. A recusa do reconhecimento explícito da diversidade étnico-religiosa, nesse sentido, não é uma omissão neutra, mas um dispositivo ativo de sujeição.

A Águia (2024) ainda continua fazendo o grupo a refletir:

"Se um aluno de umbanda viesse com o abadá, geraria tumulto e violência. Mas para outras religiões, como o cristianismo, tudo é aceito. Isso é um reflexo do preconceito que enfrentamos. [...] Igual ano passado, quando teve o projeto sobre a consciência negra, eu falei com a senhora, falei com mais duas pessoas, para trazer as vestimentas da Umbanda, que iríamos fazer uma apresentação. No dia, trouxeram sua roupa para o desfile, na hora da apresentação, não colocaram a música que eram para dançar. As meninas ficaram esperando no meio da quadra e acabaram não se apresentando." (Roda de conversa, novembro de 2024)

À luz disso, o episódio narrado por Águia (apresentação de Umbanda "esvaziada") configura falha institucional no dever de garantir ambiente não discriminatório. Assim, a ausência de espaço para uma apresentação da Umbanda, embora tenha gerado frustração e reforçado a sensação de exclusão, deve ser lida à luz desse desafio.

Não se trata de negar a legitimidade das práticas religiosas afro-brasileiras, mas de reconhecer que o espaço escolar precisa resguardar-se de posturas que possam ser interpretadas como favorecimento ou proselitismo. O que se exige, nesse sentido, é a criação de estratégias pedagógicas que, sem transformar a escola em palco de liturgias específicas, assegurem a valorização da diversidade, o

respeito às tradições e o combate ao preconceito. A escola, portanto, deve ser interpelada não apenas como lugar de falha, mas como espaço em constante construção, onde o tensionamento entre laicidade e reconhecimento da pluralidade religiosa precisa ser enfrentado com intencionalidade educativa e abertura crítica.

As falas de Águia desvelam com força a assimetria do reconhecimento dentro do espaço escolar. Ao afirmar que alunos LGBTQIA+ e praticantes de religiões afro-brasileiras são tratados de forma diferente, Águia denuncia não apenas práticas discriminatórias, mas um processo de normatização da diferença<sup>27</sup> que opera por meio da seletividade do olhar institucional. A ausência de espaço legítimo para expressar a fé, o corpo e a cultura – como evidenciado na exclusão da apresentação de Umbanda durante o projeto sobre consciência negra – revela que a escola, mesmo quando aparentemente aberta à diversidade, continua operando com critérios implícitos de exclusão.

Como lembra Deleuze(2006), a diferença é potência criadora; a escola, contudo, tende a capturá-la em moldes reconhecíveis. Quando uma performance de Umbanda é obstaculizada, não se trata de liturgia em espaço público, mas da negação de uma expressão cultural prevista no tratamento pedagógico da diversidade. A questão é de cidadania: igualdade de consideração e de acesso às formas de expressão cultural legitimadas no currículo.

Diante disso, a denúncia das juventudes não é apenas moral ou política: é uma disputa ontológica, uma recusa em aceitar o assujeitamento como condição para o pertencimento. Como discute Silvio Gallo (2017b), o biopoder opera na educação por meio da produção do “sujeito de direitos” – aquele que é incluído sob determinadas condições, desde que adapte sua diferença aos marcos de uma cidadania normativa. No entanto, o que se vê nas falas de Águia é a recusa dessa forma de inclusão disciplinar. É a exigência de uma escola que não apenas tolere, mas reconheça formas plurais de existência como legítimas em si. O reconhecimento, aqui, não se dá como concessão, mas como reivindicação de

---

<sup>27</sup> Normatização da diferença diz respeito ao processo pelo qual sistemas institucionais, como a escola, operam sobre a diversidade não para acolhê-la em sua potência, mas para ajustá-la a padrões hegemônicos de reconhecimento e conduta. Em vez de afirmada como força criadora, a diferença é convertida em desvio — algo a ser corrigido, suavizado ou tolerado sob certas condições. Gilles Deleuze (2006) critica essa lógica ao propor uma filosofia da diferença que rompe com os modelos de identidade e representação: para ele, a diferença não deve ser comparada ou nivelada a partir de um mesmo, mas compreendida como produção de variação, de multiplicidade, de devir. Assim, a normatização da diferença atua como um dispositivo de captura — que anula os devires e reinstaura o mesmo sob o disfarce da diversidade reconhecida.

existência plena, que resiste à lógica da normalização e insiste na possibilidade de re/existir – como aponta Gallo (2017b), criar-se novamente diante de um sistema que insiste em apagar.

Frente a essa constatação, a denúncia das juventudes sobre a disparidade no tratamento entre religiões dentro da escola não se limita à crítica moral, mas revela uma disputa ontológica: a possibilidade de existir e de ser reconhecido sem ter que renunciar à própria ancestralidade.

Essas camadas de exclusão, que se cruzam em marcadores de gênero, sexualidade, raça e religiosidade, produzem uma experiência escolar marcada pela vigilância, desconfiança e medo de expor-se. Manu (2024) narra um episódio emblemático:

“Eu usei uma calça com lacinhas no interclasse e fui chamado à coordenação. Enquanto isso, outras meninas usavam shorts curtos e ninguém falava nada.”

Esse tipo de situação ilustra o que louro (1997) nomeia como “não-dito” – aquilo que não se explicita em normas formais, mas que opera de maneira silenciosa, produzindo fronteiras subjetivas dentro da escola. O “não-dito” não apenas organiza percepções do que é aceitável, mas também define o que merece repreensão ou vigilância. Nesse movimento desigual, corpos e expressões que escapam à matriz heterossexual e cristã são marcados como desviantes, mesmo que nenhuma regra escrita os proíba.

Louro (1997) destaca que esse silenciamento pode atuar como um poderoso mecanismo de apagamento: ao não se discutir explicitamente certas existências, elas permanecem em um limbo, sem reconhecimento pleno, tornando-se alvo fácil de exclusões simbólicas e materiais. Assim, mesmo um comentário aparentemente banal carrega o peso de legitimar desigualdades, reforçando quem pode ocupar o espaço escolar com tranquilidade e quem deve ali permanecer em constante alerta.

Na voz de Summer (2024), o quadro se amplia e indica que essas discriminações não estão restritas a interações entre estudantes, mas se enraízam no próprio corpo docente:

“Quando falamos de gênero e sexualidade, é evidente que a escola não está preparada para lidar com essas questões. [...] O preconceito não está só nos alunos, mas também



nos professores. Já ouvi um professor fazer comentários homofóbicos e depreciativos na sala de aula.”

Ao tratar como “normal” o sujeito alinhado à matriz heterossexual, branca e cristã, a escola acaba hierarquizando subjetividades. Todas as demais formas de existência passam a ser lidas como identidades marcadas, passíveis de contenção ou correção (Louro, 1997). O que não se diz explicitamente adquire força disciplinadora, que molda condutas e naturaliza exclusões, mantendo intactas as estruturas que sustentam essas desigualdades.

A fala de Summer e Lolô reforça essa ausência de preparação institucional para lidar com as questões de gênero e sexualidade. A escola prefere sustentar uma espécie de “inocência”, uma recusa calculada em debater temas que poderiam desestabilizar seus valores tradicionais. Louro (1997) observa que essa inocência não é neutra: atua seletivamente para garantir a norma e afastar qualquer possibilidade de contestação, assegurando que o silêncio funcione como um dispositivo de regulação.

Nesse horizonte, Cervinski (2024) amplia o debate ao apontar as consequências desse não enfrentamento:

“A falta de diálogo sobre diversidade faz com que alunos LGBTQIA+ ou de religiões afro-brasileiras se sintam excluídos. Isso deveria ser tratado de forma mais aberta e acolhedora.”

Essa ausência de espaços de fala e escuta para as diferenças opera como um mecanismo de exclusão simbólica, que se articula aos dispositivos disciplinares já acionados pela escola para conter o que escapa à ordem hegemônica. Ao não abrir brechas para a pluralidade, a instituição perpetua desigualdades, delegando a esses sujeitos o peso de se adequarem – ou de carregar sozinhos o custo de não se encaixar.

Nesse contexto, Gilles Deleuze (2006) nos ajuda a compreender que o que está em jogo não é apenas a exclusão de certas identidades, mas a captura dos devires – aqueles movimentos que escapam às formas estáveis e classificatórias. A escola, ao silenciar corpos e experiências que não se encaixam nos modelos

reconhecidos de normalidade, opera como dispositivo de contenção da diferença enquanto potência criadora.

Zeus (2024) demonstra uma certa mágoa, ao falar:

"A Coordenadora Z não tem o mesmo peso quando trata de alunos LGBTQIA+. Sempre pega no pé de quem foge do padrão, mas deixa passar situações semelhantes com outros alunos [...]. A Coordenadora Z parece agir de forma seletiva, punindo quem não gosta e ignorando comportamentos iguais em outros alunos. Isso reforça a exclusão social e o favoritismo."

Como aponta Deleuze (1995), o devir não é algo que se adapta ou se integra ao que já está posto: ele rompe, desloca, inventa. Quando as existências dissidentes são recusadas ou apagadas do cotidiano escolar, o que se interrompe é justamente essa força de variação que poderia fazer da escola um espaço de criação compartilhada. O gesto de não nomear, de não escutar, é também o gesto de impedir que algo novo aconteça – e, com isso, de interromper o movimento vital do pensamento e da subjetivação.

Manu, ao usar uma calça de lacinhos, desenhou uma linha de fuga. Não foi apenas uma escolha estética, mas um gesto de reconfiguração dos modos de ser. Como nos alerta Foucault (2004a), os processos de *subjetivação*<sup>28</sup>, não ocorrem apenas pela imposição das normas, mas também pelas formas inventivas de nos relacionarmos com elas. O sujeito não é apenas produto do poder, mas lugar de sua rearticulação, onde o poder encontra suas margens de desobediência.

Vejo, nessas juventudes, práticas de resistência que operam não no confronto direto, mas na dobra, quando Águia insiste em questionar as hierarquias religiosas na escola, está realizando uma contra conduta. Nesse sentido, Judith Revel (2005) nos mostra que a crítica foucaultiana não visa apenas denunciar o que é, mas tornar possível pensar o que ainda não é, abrindo brechas naquilo que se apresenta como natural.

A governamentalidade, conceito desenvolvido por Michel Foucault (2008a), refere-se aos modos quais o poder prescrito e regula as condutas, não apenas impondo-se aos indivíduos, mas operando através deles. Trata-se de um regime de

---

<sup>28</sup> A ideia de que os processos de subjetivação não operam unicamente por meio da imposição normativa, mas também por formas criativas de relação com as normas, encontra respaldo nas reflexões de Foucault sobre ética, liberdade e práticas de si (Foucault, 2004a).

poder que se manifesta na condução das condutas humanas, englobando tanto as imposições externas quanto as formas de autogoverno que os sujeitos incorporam a si. Esse processo articula normas, expectativas e práticas sociais que funcionam como técnicas contínuas de controle e mecanismos de subjetivação, configurando uma relação complexa entre poder e liberdade na constituição dos indivíduos.

No contexto escolar, essa lógica se manifesta nas diretrizes curriculares, nos mecanismos de avaliação, nos sistemas de vigilância disciplinar e, sobretudo, nas formas sutis de produção de subjetividades que naturalizam certas maneiras de estar no mundo, enquanto silenciam ou desautorizam outras.

Lolô (2024) aprofunda essa leitura ao destacar a exclusão de corpos e existências:

“Cidadania deveria incluir o acolhimento e a diversidade, mas o que vemos é exclusão. Na escola, alunos LGBTQIA+ e de baixa renda sofrem preconceito diariamente.”

Essa fala reverbera como um alerta pulsante. Convida-me a olhar mais de perto como a cidadania é encenada (ou negada) nos gestos corriqueiros do cotidiano escolar. É no olhar que desvia, na piada que fere, na omissão naturalizada, que se desfaz aquilo que o discurso institucional promete como direito: o pertencimento.

Ao acompanhar os percursos das juventudes com quem caminhei, percebo que a cidadania não se efetiva como universal, tampouco se apresenta como um horizonte comum. Ela é seletiva, performada sob a lógica do reconhecimento condicionado e, muitas vezes, negada àqueles cujos corpos e modos de ser escapam da normatividade imposta.

Silva (2019a), ao discutir a exclusão de sujeitos LGBTQIA+ da escola, aponta que está se constitui historicamente como espaço de regulação, onde a diversidade sexual e de gênero é frequentemente silenciada, patologizada ou empurrada para o “ininteligível”. Após situar as disputas ideológicas que atravessam a escola como instituição e reconhecer os efeitos dessas tensões na negação – ou limitação – de uma proposta educativa pautada na equidade, volto meu olhar para os modos como essas forças se inscrevem no cotidiano escolar e impactam diretamente os processos de subjetivação das juventudes. É nesse espaço concreto, vivido e

disputado que se revelam tanto as marcas da exclusão quanto às possibilidades de reinvenção.

Louro (2017) nos lembra que a escola foi historicamente concebida como um dispositivo de produção de diferenças e desigualdades. Não apenas separou aqueles que tinham acesso daqueles que foram mantidos à margem, mas também operou demarcações entre adultos e crianças, católicos e protestantes – e, sobretudo, entre meninos e meninas. Essas divisões não são neutras: elas modelam expectativas, delimitam comportamentos, e prescrevem lugares a serem ocupados. Na vivência escolar, os sujeitos internalizam condutas e performam o que se espera deles enquanto portadores de uma “identidade escolarizada”, marcada por normas de gênero, disciplina e obediência.

Ao cartografar as experiências das juventudes com as quais diálogo, percebo que a escola não apenas reproduz essas divisões – ela também as atualiza por meio de práticas, muitas vezes, sutis, como a separação de atividades “de meninos” e “de meninas”, o silêncio diante da violência simbólica, ou a indiferença com que corpos dissidentes são tratados. Mas é justamente nesse campo tenso que surgem frestas.

#### **10.4.3 Entre performances reguladas e potências inventivas**

[...] discute-se o significado sociológico de uma cidadania fluida e empática, feita de trajectividades, onde o desejo de participação, protagonismo e evasão pode aparecer associado a formas latentes de alienação ou emancipação (Pais, 2005, p. 69).

A cidadania, no espaço escolar, é uma prática em disputa: não apenas um conjunto de direitos e deveres prescritos, mas uma experiência que se faz na relação com o outro, no direito de aparecer e de ser reconhecido em igualdade de condições. Como aponta Pais (2005, p. 69), trata-se de uma cidadania “fluida e empática, feita de trajectividades”, na qual o desejo de participação, protagonismo e evasão pode expressar tanto alienação quanto emancipação. Nesse campo ambíguo, as juventudes performam cotidianamente modos de estar e de resistir às regulações da escola, construindo potências inventivas em meio às tentativas de padronização.

A escola, ao mesmo tempo que produz normas e condutas esperadas, é atravessada por gestos e linguagens que escapam ao controle. As juventudes, ao ocupar esse espaço, experimentam o paradoxo de existir entre a vigilância e a

criação. É nesse entremeio que a cidadania ganha corpo: como experiência vivida, e não apenas ensinada. Manu (2024) sintetiza com clareza esse clamor por reconhecimento:

“Cidadania, para mim, seria reconhecer as diferenças e garantir **respeito** a todos, mas isso ainda está longe de acontecer.”

Sua definição desloca o debate para o campo das práticas. Cidadania e respeito aparecem como dimensões inseparáveis, e a escola como instituição que, ao negar essa articulação, contribui para o silenciamento.

Zeus (2024), de forma contundente, acrescenta:

“Respeito ao próximo é fundamental para exercer a cidadania, mas, muitas vezes, vemos discriminação e exclusão, tanto na escola quanto fora dela.”

Ele reconhece que a escola não é uma bolha, mas um reflexo (e por vezes amplificação) das violências sociais. A cidadania, nesse sentido, torna-se frágil, tensionada, quase ilusória.

Summer (2024) amplia esse olhar com sensibilidade:

“Cidadania não é apenas seguir regras. É entender que somos parte de uma sociedade diversa e que todos têm direitos iguais, independentemente de suas escolhas ou condições.”

Sua fala aponta para um deslocamento importante: a cidadania como relação, como consciência coletiva, e não como norma abstrata.

Por fim, PH (2024) conclui com lucidez:

“Cidadania deveria ser promovida com mais diálogo e menos julgamento. Aqui na escola, a pluralidade é ignorada, e as diferenças nem sempre são respeitadas.”

Essas vozes denunciam um modelo de cidadania reduzido à formalidade. O que se revela é o aprendizado silencioso da exclusão: aprende-se o que deve ser

ocultado para não sofrer sanções, o que pode ser dito e o que deve ser calado. Pérola (2024) descreve com nitidez esse processo:

“Quando estamos ali para falar o que queremos, sempre vem esse questionamento: 'Mas é o que você quer mesmo?' [...] É só um olhar, sabe, um tom de voz.”

Fonte: Participante Pérola (2024).

Nessas micro interações, a escola mostra sua face disciplinadora. Como discutem Lopes e Veiga-Neto (2011), o estar presente fisicamente não assegura o reconhecimento. A inclusão formal se converte em uma experiência de **in/exclusão**, em que os sujeitos são incorporados sob a condição de se ajustar a determinadas normas. A escola, que poderia operar como lugar de escuta e invenção, torna-se muitas vezes um labirinto regulador, onde as diferenças são classificadas e hierarquizadas.

Contudo, nas fissuras desse cotidiano, também emergem práticas de resistência. Não se trata de resistências grandiosas, mas de gestos discretos: o modo de vestir, a forma de sentar-se, o silêncio que recusa o enquadramento. Essas resistências cotidianas expressam o que Foucault (2008a) chamou de *contra condutas* — movimentos que tensionam a normalização e produzem possibilidades de existência. A política da diferença, nesse sentido, não é uma política da tolerância, mas de confronto ético com a lógica da homogeneização. Ao tratar todos como iguais, a escola desconsidera desigualdades históricas e simbólicas que marcam os corpos e definem quais vidas merecem respeito.

Pérola (2024) volta a nomear essa ficção de igualdade:

“A escola é um universo onde as pessoas cometem preconceitos e se distanciam umas das outras. Quando estamos ali para falar o que queremos, sempre vem esse questionamento: 'Mas é o que você quer mesmo?' [...] É como as pessoas e no fundo já estivesse julgando, não precisa palavra, é só um olhar sabe, um tom de voz eu já ouvi de alguns professores, aqui na escola também, foi algo bem desconfortável e chato e eu sinto que só vai acabar, quando, perceberem que isso não está ajudando o jovem, do jeito que era para ajudar, mais isso ficou na promessa.”

A escuta condicionada, que interroga até mesmo o direito de dizer, mostra como a escola ainda reproduz distâncias em vez de construir pertencimento. Repensar a escola como espaço público requer aceitar o dissenso como parte da vida coletiva, reconhecendo que as tensões não são falhas de convivência, mas expressões legítimas das diferenças que habitam o mundo comum. Como observa Arendt (2007), o espaço público é aquele em que cada sujeito tem o direito de aparecer e de ser visto em sua singularidade.

Essas juventudes, ao reivindicarem reconhecimento, não pedem inclusão simbólica: pedem o direito de existir sem ocultar quem são. Quando suas falas cruzam temas como religião, gênero, corpo e fé, o que se delineia é um apelo ético à escola pública — que precisa reconfigurar-se como lugar de escuta e igualdade de tratamento. Benevides (1998) e Pais (2005) lembram que a cidadania não se realiza em abstrato: ela depende da experiência cotidiana de participação e do exercício concreto da liberdade.

Nessa travessia, a democracia não se aprende apenas em aulas de sociologia ou projetos de cidadania, mas na forma como se organiza a vida comum. O direito à palavra, o respeito às diferenças e o reconhecimento mútuo são os fundamentos de uma cidadania participativa, em que a diversidade se torna força formadora. O dissenso, longe de ser ruído, torna-se condição de um convívio verdadeiramente plural.

Encerrar esta travessia sem reconhecer a potência criadora das juventudes seria ignorar o caráter vivo da cidadania. Elas não apenas ocupam a escola, mas a reinventam — nos gestos, nas linguagens e nas presenças que desafiam a normalização. Suas experiências convocam a escola a deixar de ser apenas espaço de transmissão e tornar-se um laboratório do comum, onde se aprende a divergir sem romper e a coexistir sem silenciar.

É nesse horizonte que a escola pode reencontrar sua função pública: tornar-se, novamente, uma ágora — espaço do diálogo, da pluralidade e da cidadania em movimento.

#### **10.4.4 Por uma escola como ágora: cidadania participativa e dissenso**

A cidadania apenas se cumpre globalmente quando localmente é exercida (Pais, 2005, p. 58).

Nas dobras do cotidiano escolar, entre horários marcados, disciplinas segmentadas e normas implícitas, emergem brechas onde os sentidos de cidadania são disputados, reinventados e vividos. Longe de ser um conceito abstrato ou uma lista de deveres e direitos institucionalizados, a cidadania que pulsa nas vozes das juventudes se faz nos gestos mínimos: no debate acalorado, na reivindicação do nome social, no cartaz colado no corredor, no silêncio que se recusa a consentir.

Nesta tese, cidadania é exercício situado de participação e reconhecimento no cotidiano escolar: direito de aparecer, falar e ser considerado em igualdade de condições (ARENDT, 2007; BENEVIDES, 1998). Longe de um estatuto formal, ela se realiza — ou é negada — no modo como a escola organiza fala, escuta e respeito (SANTOS, 1996).

Escola como *ágora* significa tratar o cotidiano como espaço público de convivência plural, onde o dissenso é formativo. Em vez de neutralizar conflitos, a instituição os trabalha como oportunidades de aprendizagem democrática. Três cenas recorrentes mostram isso sem recontar o já discutido: (i) reivindicação do nome social sem constrangimento; (ii) participação estudantil nas regras de convivência (escuta vinculante, não simbólica); (iii) expressão cultural de grupos minorizados sem suspeita prévia. Em cada caso, a escola decide entre reconhecer ou mutilar a cidadania.

É nesse chão instável que a escola pode ser pensada como *ágora* – não como ideal de harmonia, mas como campo de embates, onde a divergência é condição formativa e o dissenso se converte em potência de existência coletiva. Como propõe Pais (2005, p. 60) defende uma “cidadania participada” que emerge do cotidiano, daquilo que ele chama de “espaço liso”<sup>29</sup>, em contraposição ao “espaço estriado” da cidade planejada e do controle disciplinar. Assim, a escola pode ser entendida como lugar de aprendizagens micropolíticas, onde a cidadania se constrói no fluxo das relações, mais do que em normas fixas.

Ao invés de suprimir os conflitos, cabe reconhecê-los como momentos fecundos para a aprendizagem democrática. Na convivência escolar, emergem

---

<sup>29</sup> Deleuze e Guattari (1994, p. 385) utilizam os conceitos de ‘espaço liso’ e ‘espaço estriado’ para contrastar territórios abertos, móveis, de fluxo e variação (liso), com territórios organizados, hierárquicos, disciplinados (estriado). Pais (2005) apropria-se dessa distinção para discutir modos de viver e exercer a cidadania na cidade e na cultura juvenil.



tensões entre códigos culturais, visões morais, estilos de vida. Pais (2005, p. 62) aponta que “[...] as margens podem ser produtoras de resistência, de criatividade, de formas ‘re-ativas’ de cidadania cultural que se rebelam contra formas arcaicas de cidadania imposta”. Esses atritos são oportunidades para a escola abandonar o paradigma do consenso fácil e abraçar uma pedagogia que acolha o inacabado, sustentando o desconforto que faz crescer o pensamento.

Assim, a escola pode afirmar-se não apenas como transmissora de conteúdos, mas como espaço de criação do político. Um lugar onde se aprende que democracia não é ausência de conflitos, mas arte de compor com a diferença. De acordo, Pais (2005, p. 59) escreve que “[...] a cidadania apenas se cumpre globalmente quando localmente é exercida”, o que significa que a escola deve abrir-se ao que é local, situado, singular – às vozes, corpos e modos de ser que, juntos, ampliam o comum. Nesse processo, cada estudante é chamado a não apenas ocupar a escola, mas a escrevê-la cotidianamente com sua presença única.

Para evidenciar os diferentes modos de conceber e exercer a cidadania, apresento a seguir um quadro comparativo que contrasta a “cidadania participada” e a “cidadania normalizada”, tal como discutido por Pais (2005). Sob o contexto escolar, esses sentidos ajudam a pensar como a cidadania é frequentemente tratada como norma universalizante, mas que poderia ser ressignificada como experiência situada, plural e aberta às diferenças. O Quadro 13, a seguir, sintetiza essas distinções.

Quadro 13 - Cidadania participada vs. Cidadania normalizada

| <b>Aspecto</b>                 | <b>Cidadania participativa</b>                                   | <b>Cidadania normalizada</b>                      |
|--------------------------------|--|---|
| Sentido                        | Prática situada de fala/escuta                                   | Deveres/regras                                    |
| Exercício                      | Participação   | Determinação -cumpra-se (ordem, controle).        |
| Diferença                      | Acolhe diferenças, promove pluralidade e expressões identitárias | Uniformiza comportamentos, tende à homogeneização |
| Expressão corporal e simbólica | Visibilidade/autonomia   | Corpos disciplinados pelas normas /vigilância     |
| Temporalidade                  | Mutável, processual  | Estática, prescritivo                             |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Assim, a escola é mais do que depósito de conteúdos: é lugar de criação do comum. Cidadania participativa não depende de grandes programas, mas de decisões institucionais concretas: garantir igualdade de tratamento, escuta vinculante, proteção ativa contra discriminação e espaço de expressão para quem historicamente foi silenciado. É nesse sentido que a escola se torna ágora viva: não

por harmonia, mas por capacidade de sustentar a pluralidade e o dissenso como bem público.

## 10.5 ENTRE MUROS E ENGRENAGENS: CIDADANIA COMO COMPLEXIDADE VIVIDA

A cidadania insurgente expressa desejos e demandas por direitos à cidade, desestabilizando privilégios e ampliando a legitimidade da democracia (Holston, 2013, p. 272).

A epígrafe de Holston (2013) ilumina o sentido desta seção: a cidadania como prática insurgente, vivida nos enfrentamentos cotidianos, e não como direito acabado. Esse sentido emergiu nas falas das juventudes quando evocaram espontaneamente o videoclipe *Another Brick in the Wall*, do Pink Floyd, metáfora potente de uma escola que uniformiza corpos e silencia diferenças. A imagem da fábrica que tritura crianças tornou-se símbolo do que percebem como rotina disciplinar e excludente — uma engrenagem que produz obediência e apaga singularidades.

A seguir, apresento alguns fragmentos que ilustram como essa referência foi mobilizada por eles, tornando-se ferramenta para pensar e questionar as engrenagens que moldam sua experiência escolar e, sobretudo, a vivência fragmentada da cidadania:

“Eu lembrei agora daquela propaganda comunista e fiquei em choque...”

Fonte: Participante Tutie (2024).

“Eu não gostava daquela parte que eles moíam as crianças, e é o bem real. Poucos sobrevivem a esse sistema.”

Fonte: Participante Vivi (2024).

“É, realmente... estava horrível o que estava ali dentro.”

Fonte: Participante Tutie (2024).

Jason (2024, grifo nosso) sintetiza essa fratura ao afirmar:

"A escola não foi remasterizada, remodelada [...] a geração trocou, a mentalidade é outra."

Seu comentário é como sinal de ruptura entre o presente da experiência das juventudes e um passado institucional que se repete – a escola, como diz Beija-Flor (2024, grifo nosso), ainda funciona como:

"Uma fábrica que padroniza os alunos. Quem não se encaixa nesse padrão é descartado."

A metáfora de "Another Brick in the Wall" do Pink Floyd, que critica a padronização e o silenciamento das diferenças na escola, permanece extremamente relevante na análise da educação contemporânea, especialmente sob a lógica neoliberal. Embora o videoclipe tenha sido lançado na década de 1980, seu símbolo de uma escola que uniformiza corpos, silencia vozes e desumaniza o sujeito é, de fato, uma representação crítica que ecoa profundamente nas práticas atuais.

Hoje, a lógica neoliberal na educação reforça essa metáfora. Segundo estudos como o de Kehler (2024), o paradigma neoliberal promove uma racionalidade que valoriza a competitividade, a eficiência e a padronização, reduzindo a escola a um espaço de produção de sujeitos para o mercado, ao custo da diversidade e da possibilidade de pensamento crítico. Essa lógica desvaloriza as singularidades, reforçando um sistema que traz à tona a ideia de uma "fábrica de corpos", onde as diferenças são vistas como obstáculos, e não como potencialidades.

Giron (2008) reforça que o projeto pedagógico sob o neoliberalismo tende a transformar a escola em uma fábrica de habilidades técnicas e empreendedoras, eliminando as dimensões críticas e políticas do ato de educar. Assim como no refrão de "Another Brick in the Wall", a escola atual muitas vezes atua para formar sujeitos conformados às demandas de um mercado que precariza e exclui, promovendo uma espécie de padronização social que reflete uma sociedade que privilegia interesses econômicos acima da formação cidadã.

Essa leitura das juventudes aproxima-se da crítica foucaultiana à escola como dispositivo disciplinar (FOUCAULT, 2007): espaço de vigilância e controle que, ao normalizar condutas, limita o exercício da liberdade e o desenvolvimento do pensamento crítico. Porém, é nesse mesmo espaço que surgem linhas de fuga — gestos de resistência que afirmam modos próprios de existir. Como observa Gallo

(2017a), aprender é sempre um encontro com o imprevisto, e Deleuze (2006) lembra que o pensamento nasce quando algo nos força a pensar. Ao nomearem sua experiência, as juventudes criam linguagem para desestabilizar as lógicas que as disciplinam e abrir brechas para o novo.

Nesse contexto, é fundamental considerar a discussão de Kehler (2024) sobre a formação cidadã no contexto escolar neoliberal. A autora aprofunda a crítica às transformações da educação diante das lógicas mercadológicas e políticas de Estado que priorizam a competitividade, o empreendedorismo e a gestão eficiente em detrimento da formação crítica e da consciência cidadã ampla. Para Kehler (2024), a “formação para a cidadania” é frequentemente desfigurada no discurso pedagógico neoliberal, adaptando-se a demandas imediatistas de consumo e produtividade. Assim, substitui-se a reflexão crítica e o livre pensar por competências técnicas voltadas ao sucesso individual num mercado competitivo.

Nesse cenário, a escola tende a produzir sujeitos gestores de si, orientados pela racionalidade do empreendedorismo e pela lógica da eficiência, em detrimento da sensibilidade política e da construção do comum. Essa concepção enfraquece a dimensão política da formação cidadã, que pressupõe o reconhecimento da diversidade social, a promoção da justiça e a participação democrática. Ao relacionar esse quadro à metáfora do videoclipe do Pink Floyd, percebemos que a crítica à padronização escolar é também um alerta contra a perda dos espaços de diversidade e de pensamento crítico.

A cidadania, nesse ambiente, é capturada pela racionalidade neoliberal, reduzida à adaptação às normas e às métricas de desempenho, em vez de ser exercício de transformação social. Kehler (2024) propõe, portanto, uma formação cidadã plural, reflexiva e participativa, que resgate o papel político da escola e valorize o direito à diferença como base para uma cidadania inclusiva e democrática.

A cidadania vivida pelas juventudes, tal como emerge nesta cartografia, é marcada por essa tensão: entre a promessa de igualdade e a experiência de exclusão.

Essa leitura não é exagero: é uma análise política e afetiva do cotidiano escolar. As juventudes denunciam, por meio da metáfora artística, aquilo que as atravessa todos os dias – o medo de serem moldadas, controladas, encaixadas num sistema que as reduz a peças substituíveis. Veiga-Neto (2006) nos lembra que a escola moderna foi erguida sob o signo da disciplinarização, herdeira do iluminismo,

mas que hoje, diante de subjetividades plurais e fluxos descontínuos, torna-se anacrônica. O processo de aprendizagem, nesses termos, deveria ser reconhecido como acontecimento singular, que escapa aos planos da pedagogia oficial.

Ao escutar essas juventudes, percebo que suas críticas não são apenas protesto: são também um ensaio de outra cidadania – aquela que Pais (2005) descreve como fluida, empática, feita de trajetos desviantes. Uma cidadania que se constrói na recusa do silêncio e na invenção de modos próprios de existir, mesmo sob engrenagens que tentam moer as diferenças. Nomear o sistema, dar forma ao invisível, é já um gesto político. E talvez seja aí que habite o rastro mais forte dessa cidadania em devir: quando ela se afirmar nas brechas, mesmo onde nada foi prometido.

A fala de **Pérola (2024)** sintetiza essa complexidade:

“A gente fala **complexo**, mas aí a gente pensa que não sabe falar sobre cidadania.”

O que ela nomeia como “complexo” não é incerteza, mas percepção sensível de que a cidadania não se aprende apenas por definição: ela é sentida, praticada, negada e reinventada. **Ferreira e Carrara (2009)** apontam que a cidadania ultrapassa o campo jurídico, configurando-se como prática cultural aprendida nas relações sociais. Ser cidadão, portanto, é participar da vida pública com responsabilidade e solidariedade, e isso se constrói na convivência cotidiana.

Sua fala não surgiu como dúvida, mas como desconforto. Como se houvesse algo mal colocado, algo que pulsa, mas escapa à linguagem. Pérola nomeia a cidadania como “complexa” – não porque não a entenda, mas talvez porque sabe demais. Há nessa enunciação uma contradição produtiva: o sentimento de saber sem conseguir dizer. É nesse ponto que compreendo o que muitas juventudes me mostraram ao longo da cartografia – a cidadania é vivida, atravessada, intuída, mas nem sempre pode ser explicada em palavras. A dificuldade em definir e expressar o conceito, como sinalizam outros estudantes, não é sinal de ignorância, mas talvez de um saber que resiste à forma escolar do discurso, um saber encarnado em experiências, igualdade de tratamento e ausências. Sabem o que é cidadania quando ela lhes falta.

A cidadania é de fato complexa, muitas vezes, percebida como abstrata e difícil de articular. Ele engloba diversas experiências e práticas, moldadas por interações e contextos sociais, tornando difícil se expressar plenamente em palavras enquanto é profundamente sentido e vivido.

Pérola (2024) seguiu, tentando nomear a evidência:

“Porque a escola é um universo onde as pessoas, cada um tem sua personalidade, e muitos acabam cometendo preconceito e se distanciando do outro, nem se importando com o outro.”

Ela não fala de cidadania nos termos jurídicos ou escolares. Fala de convivência, de cuidado, de exclusão, de falta de empatia – e é justamente aí que o conceito se revela. A escola, nesse relato, aparece como espaço onde as singularidades se tocam, mas também se evitam. Onde a cidadania deveria acontecer, mas se desmancha em silêncios e distanciamentos. Essa fala de Pérola ecoa a percepção coletiva de que a cidadania, mais do que um conteúdo a ser ensinado, é uma vivência precária, tensa, em disputa. E que, ao não encontrar espaço legítimo para ser sentida e expressa, ela se transforma em algo “complexo”: não por falta de entendimento, mas por excesso de realidade.

Compreendo que a cidadania, enquanto prática socialmente aprendida, não se constitui como um dado natural ou um atributo fixo, mas como uma construção situada, continuamente moldada pelas experiências e interações cotidianas. Ferreira e Carrara (2009) apontam que os comportamentos considerados cidadãos são frutos de processos de modelagem social, sendo selecionados não por sua natureza intrínseca, mas por sua contribuição ao bem-estar coletivo e à preservação das práticas culturais.

Nesse sentido, a cidadania emerge da aprendizagem de repertórios como saber escutar e lidar com críticas, reconhecer os próprios erros, estabelecer limites e participar de modo ético e reflexivo das decisões coletivas. Trata-se de comportamentos que exigem condições formativas, especialmente nos espaços educativos, capazes de sustentar o desenvolvimento ético e sensível dos sujeitos em relação aos outros.

A perspectiva apresentada por Pérola destaca que a cidadania não se limita a uma formalidade jurídica ou a uma lista de deveres e direitos. A cidadania é uma

vivência complexa, influenciada por valores, disputas e aprendizados contínuos. Depende das relações no contexto histórico-cultural, especialmente no ambiente escolar, onde os jovens aprendem sobre pertencimento, participação e transformação. Nesse entrelaçamento, a cidadania se torna um processo dinâmico de criação de vínculos, responsabilidades e sentidos compartilhados.

Ao atravessar essas falas, percebe-se uma percepção aguda das desigualdades que sustentam a cidadania como promessa seletiva. Cervinski (2024) foi direta ao ponto:

“Cidadania é algo que deveria ser igual para todos, mas não é. Existem privilégios, e enquanto seres humanos estiverem no controle de outros seres humanos, isso não vai mudar.”

Sua fala questiona a suposta neutralidade institucional, ao evidenciar que a cidadania é atravessada por relações de poder que implicam dominação, hierarquia e exclusão. Nesse mesmo sentido, Ferreira e Carrara (2009) ressaltam que a cidadania se constitui por repertórios aprendidos socialmente, cuja aquisição depende do contexto e da mediação institucional. Enquanto os autores destacam o caráter socialmente construído do processo, Cervinski denuncia suas limitações em uma realidade marcada por desigualdades estruturais, a cidadania na escola permanece parcial, marcada por privilégios e exclusões simbólicas.

Arendt (2007) recorda que o direito à cidadania começa pelo direito de aparecer — e muitos ainda permanecem invisíveis. As juventudes, porém, ao tomarem a palavra, reocupam o espaço público e o transformam em ágora viva, onde o dissenso se converte em aprendizado democrático.

Os autores indicam que a cidadania requer condições formativas capazes de fomentar disposições éticas, ao passo que as juventudes evidenciam os obstáculos impostos por privilégios, relações de controle e hierarquias. Essa tensão revela que a cidadania, embora se apresente como ideal universal, opera por meio de dispositivos seletivos e excludentes. As experiências juvenis desnudam a insuficiência dos discursos normativos sobre participação e igualdade. Assim, falar de cidadania significa assumir os conflitos, as disputas de reconhecimento e a necessidade de práticas que efetivamente a concretizem em bases de justiça social. É nesse sentido que Águia (2024) reforça o tensionamento ao afirmar:

“A cidadania aqui na escola é parcial. Se você é de uma religião afro-brasileira, será marginalizado, enquanto outras religiões são respeitadas.”

Ao escutar as juventudes e acompanhar suas formas de dizer e silenciar, reconheço que os valores que atravessam o cotidiano escolar não são naturais ou universais. Eles operam como filtros que legitimam certos saberes e desautorizam outros, produzindo modos específicos de representar o mundo e de se posicionar nele. Porta (2004) aponta que esses valores seletivos presentes na escola moldam as representações que as juventudes constroem sobre a realidade, influenciando diretamente suas formas de compreender o conhecimento e a cidadania. Nesse percurso, percebo que mais do que transmitir conteúdos, a escola fabrica sujeitos, organizando experiências que permitem ou impedem determinadas formas de existir. Foucault (2007) já nos alertava que a escola é um dos dispositivos que se insere em um conjunto de práticas cotidianas – vigilância, avaliação, hierarquização – cuja função é produzir corpos dóceis e sujeitos obedientes. Contudo, ao mesmo tempo em que regula, esse espaço também pode ser atravessado por desvios, rupturas e reinvenções. É nesse entrelugar que a cartografia se faz potente: ao acompanhar como as juventudes ressignificam os valores impostos, elaboram críticas, e forjam outros modos de presença e cidadania no espaço escolar.

As escolas, enquanto instituições sociais, têm a tarefa não apenas de transmitir conhecimento acadêmico, mas também de cultivar e vivenciar com os estudantes valores que sustentem a vida coletiva, como o respeito, o diálogo e a responsabilidade compartilhada. Esse processo envolve uma complexa interação de fatores culturais, políticos e educacionais, que orientam o que será considerado conhecimento legítimo e promovem o desenvolvimento de competências cidadãs – entendidas aqui como a capacidade de participar de forma ética, crítica e solidária das decisões que dizem respeito ao bem comum. Isso pode se expressar, por exemplo, na participação ativa dos estudantes em assembleias escolares, em projetos colaborativos voltados à comunidade ou em debates sobre problemas sociais que os tocam diretamente, experiências que lhes permitem exercitar o pertencimento e a corresponsabilidade no espaço coletivo.

Percebo que acompanhar essas experiências também me deslocou como pesquisadora. Foi ao escutar suas narrativas, muitas vezes, atravessadas por dores



e resistências, que compreendi com mais nitidez como a cidadania pode ser vivida não como um direito garantido, mas como exercício frágil, reinventado dia após dia. A seguir, trago exemplos que considero potentes de como essa cidadania se encarna em práticas singulares, mesmo sem o respaldo explícito da escola, abrindo frestas para outros modos de existir e conviver.

Vejo exemplos concretos de cidadania quando observo como alguns estudantes criam, por si mesmos, espaços de participação e pertencimento fora dos canais formais da escola. Cast (2024), do terceiro ano, contou:

“A gente tem um grupo de grafite, a gente vai junto nos muros, apoia o trampo um do outro... porque tem muito preconceito, né? Então juntos é mais fácil de conquistar respeito.”

Esse movimento coletivo, ainda que distante das iniciativas escolares, é um exercício vivo de cidadania cultural. Ao se organizar, legitimar uma arte frequentemente marginalizada e afirmar o direito de ocupar o espaço público, eles praticam convivência, negociação e responsabilidade compartilhada – dimensões essenciais do que significa viver em sociedade.

Também percebo a cidadania acontecer nas rodas de conversa que conduzi durante a pesquisa. Ali, ao tomarem a palavra para questionar, criticar e dividir suas evidências, as juventudes exercitam o diálogo e a escuta, habilidades fundamentais para a vida coletiva. Lara (2024) exemplificou isso ao dizer:

“Às vezes, a gente prefere ficar calado, porque parece que ninguém quer ouvir a gente... mas hoje aqui, falando, dá outra sensação.”

Mesmo sem um “projeto de cidadania” formal, ao se colocarem e se deixarem tocar pelo que o outro dizia, praticaram uma forma de participação ética e solidária, construindo juntos o entendimento de que o espaço escolar pode (e deve) ser também lugar de debate, diferença e reconhecimento.

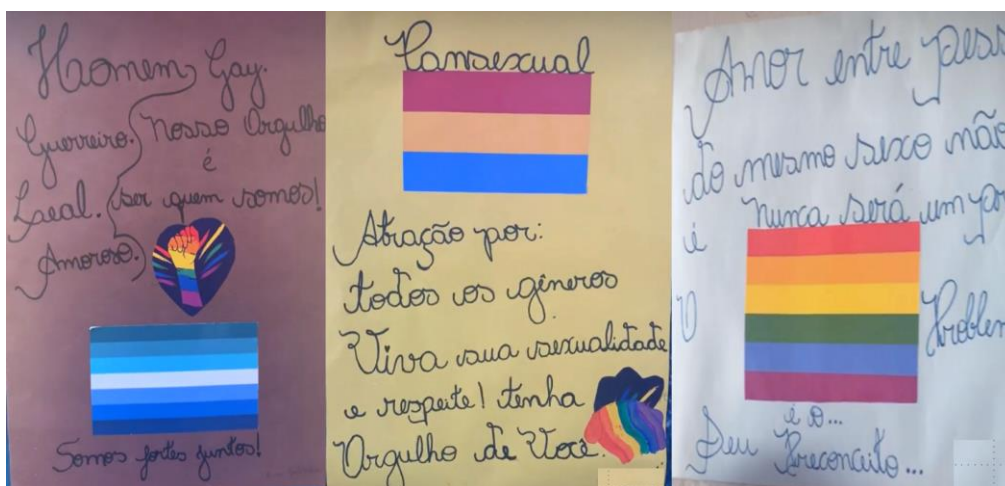
Trago essas cenas porque foram construídas ainda em 2022, quando eu habitava o espaço escolar para consolidar meu projeto de pesquisa e me dedicava a observar o que se movia ali – nas conversas de corredor, nos murais improvisados, nos pequenos enfrentamentos que, muitas vezes, passariam despercebidos. Foi

dessa experiência prolongada, de circular pela escola e me deixar afetar pelas juventudes, que pude acompanhar de perto tanto o gesto corajoso da Jovem II frente à transfobia quanto a mobilização do Grêmio Estudantil em torno do cuidado com a saúde mental. São essas duas cenas que escolho compartilhar a seguir, por entender que expressam com força como a cidadania se faz, mesmo quando não é dada nem garantida.

Vejo que as juventudes não apenas denunciam exclusões, mas também constroem ações potentes de cidadania no próprio espaço escolar. Foi assim quando a Ipê-rosa<sup>30</sup>, negra e LGBTQIPA+, reagiu aos episódios de transfobia que sofreu ao ter seu nome social ignorado por professores. Ela não se calou: mobilizou colegas e, juntos, produziram cartazes que espalharam pelos corredores com frases como: “Meu nome é quem eu sou, respeite” e “A transfobia não passa por aqui”. Esse gesto transformou o ambiente escolar em lugar de reivindicação política, tensionando as normas e abrindo caminho para debates urgentes sobre diversidade e direitos humanos. Como me disse a própria Jovem II, em tom firme: “Fizemos porque alguém precisava dizer: chega de só aceitar calado”.

Vejamos a cena 1.

Figura 7 - Cena 1 – Cartazes confeccionados por uma estudante trans de uma escola de Cuiabá



Fonte: Elaborado pelo Ipê-rosa (2022).

<sup>30</sup> Optei por nomear essas juventudes como “Ipê Rosa” e “Ipês Multicoloridos” em referência ao Cerrado mato-grossense, onde se localiza a escola desta pesquisa. Os ipês, com suas cores vibrantes que irrompem mesmo na seca, evocam a força, a diversidade e a capacidade de florescer em contextos adversos — imagens que dialogam profundamente com as trajetórias que acompanhei no espaço escolar.

Outro exemplo marcante veio das Juventudes Multicoloridas, grupo articulado pelo Grêmio Estudantil, que decidiu tratar o tema da autolesão não só pela via institucional, mas a partir do afeto e do cuidado. Criaram cartazes com dizeres como “Você é incrível do jeitinho que é”, “Fala, desabafa, não guarda só pra você”, além de memes do Flork segurando corações, e espalharam QR Codes que direcionam para *playlists* com músicas de superação (Figura 8).

Figura 8 - Os Ipês Multicoloridos



Fonte: Ipês Multicoloridos (2023).

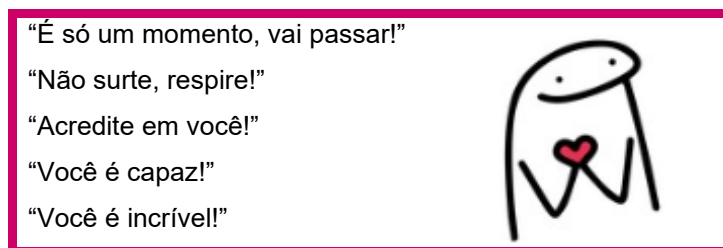
Também instalaram uma “caixinha do desabafo” no pátio para quem quisesse compartilhar sentimentos sem se identificar (Figura 8). Como disse Summer, uma das estudantes envolvidas: “A gente quis que fosse leve, que fosse bonito, pra mostrar que tem alguém ouvindo”. Esse movimento coloriu a escola e fez da saúde mental não apenas um tema programático, mas uma experiência coletiva de escuta e solidariedade – evidenciando como a cidadania também se faz nesses pequenos gestos que acolhem e sustentam o outro.

Figura 8 - Escritas da caixinha do desabafo

“O limite é uma fronteira criada só pela mente!”

“Sonhos são portas, você é a chave!”

“Somos iguais a um livro, cada um tem uma história!”



Fonte: Ipês Multicoloridos, 2023.

Uma coletânea de produções artísticas, que tomam conta do espaço escolar, criada pelos estudantes do Grêmio Estudantil da escola, com frases que elevam a autoestima. Essas cenas me fazem perceber que a cidadania não cabe em um só molde: ela floresce de modos múltiplos, atravessa muros, pinta paredes, sussurra cuidados, ergue protestos. É uma cidadania insurgente<sup>31</sup>, que as juventudes forjam dia após dia ao buscar espaços de participação coletiva, ao exigir serem ouvidas e respeitadas em suas diferenças. Nessa busca incessante, reivindicam uma escola que reconheça a alteridade e que se abra para a equidade – não como concessão, mas como direito partilhado. E assim seguem, sem se cansar, reinventando o comum e insistindo em pertencer.


A cidadania que se delineia, portanto, é processual, plural e em disputa. Ela não se reduz à obediência de regras, mas se inventa na prática cotidiana de quem ousa existir de outros modos. Nos gestos de resistência e solidariedade das juventudes, a escola deixa de ser máquina disciplinar e se torna campo político de criação. É nesse chão comum, entre muros e brechas, que a democracia se aprende, se testa e se reinventa.

<sup>31</sup> Uso aqui o termo “cidadania insurgente” para me referir às práticas pelas quais as juventudes desafiam modos instituídos de normalização e reivindicam presença, reconhecimento e voz. Trata-se de uma cidadania que não se limita ao cumprimento passivo de regras, mas que se afirma pela diferença, pela criação de vínculos solidários e pela disputa por equidade e alteridade nos espaços que habitam.









**PRODUÇÕES DE SUBJETIVIDADES**

**JUVENTUDES**

**Experiências  
escolares**

**Travessias  
Afetivas**

## 11 EM BUSCA DE UM HORIZONTE: ONDE O FIM É O COMEÇO

Todo fim é apenas dobra de um caminho: as juventudes nos ensinam que o horizonte nunca se fecha, apenas se re/inventa em outros começos. (Elaborado pela autora, 2025).

É sob essa imagem que se abrem as considerações finais — como um retorno às raízes e, ao mesmo tempo, como florescimento. A imagem que inaugura este capítulo, produzida pelos estudantes durante as oficinas artísticas, simboliza o caráter vivo e em movimento desta pesquisa. O tronco robusto que se ergue e se ramifica em flores e desdobramentos remete à árvore da cartografia, que brota do chão escolar para florescer em trilhas afetivas e processos de subjetivação múltiplas e interligadas. O coração que pulsa no centro da copa reafirma o vínculo entre os jovens e a escola, enfatizando que a produção do conhecimento é inseparável da ética do encontro e da escuta. Essa imagem convocada para entender a cartografia não como representação estática, mas como prática rizomática que se expande e se transforma continuamente, conectando as múltiplas presenças e potências das juventudes no espaço escolar.

Ao abrir este texto de considerações finais, busco trazer um horizonte que foi se formando a partir das narrativas e experiências das juventudes do Ensino Médio. Tal como a linha que se traça o caminho entre o que nossos olhos podem alcançar e aquilo que permanece além, esta cartografia se propôs a mapear contornos e nuances de suas realidades, sem pretensão de capturá-las por completo. Concluir este percurso não é, portanto, encerrar um ciclo, mas antes lançar pontes para outras trilhas, outras travessias, insinuar pontos de partida que possibilitem novas leituras e compreensões de suas trajetórias. É um convite para o que escapa ao visível, reconhecendo tanto os limites desta pesquisa quanto às inúmeras possibilidades que brotam do encontro com o outro.

Ao longo deste caminho, as narrativas com as juventudes permitiram tecer um plano comum em que teoria e prática se entrelaçam, conferindo sentido às experiências singulares que emergiram. Desse entrelaçamento surgiram linhas cartográficas — ora tênues, ora intensas — que revelaram simultaneamente as singularidades de cada percurso e as ressonâncias coletivas que aproximam essas juventudes. Foram suas vozes, seus anseios, seus gestos e desejos que guiaram a

feitura deste mapa, evidenciando o Ensino Médio como um espaço complexo e plural, permeado por expectativas e desafios.

Nesse traçar de caminhos, a cartografia construída não se limitou a vivências, mas constituiu-se como convite permanente à escuta atenta e à presença ética. Cada relato, riso ou silêncio compôs um rizoma, capaz de evidenciar a riqueza e a diversidade que habitam o universo escolar. As vozes que aqui reverberam são o fio condutor de um percurso que, longe de ser linear, manifesta-se em espiral: retorna, aprofunda-se, bifurca-se, abrindo sempre novas camadas de significação. Assim, reafirma-se a importância de olhar para essas juventudes como autoras de suas próprias histórias, reconhecendo os modos singulares pelos quais tecem suas subjetividades.

Inspirada por Deleuze e Guattari (1995), compreendo que esta cartografia não opera por abstração ou representação, mas por contágio, por conexões que produzem sentidos nas dobras do vivido. Ao acompanhar as linhas que as juventudes desenharam em seus relatos e expressões, fui sendo também deslocada de minhas certezas, convocada a habitar zonas de indiscernibilidade entre o que sei e o que ainda preciso aprender.

Como nos ensinam Deleuze e Guattari (1995, p. 31), “[...] um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo”. É também assim que percebo essas juventudes: suas trajetórias não seguem linhas retas nem obedecem a marcos fixos de partida ou chegada. Estão sempre no meio do caminho, experimentando, desviando, abrindo clareiras.

Nesse mesmo movimento, encontro em Suely Rolnik (2016) a força de uma ética do cuidado com o que pulsa no outro, com aquilo que ela chama de “potência do desejo”. Ao acolher a cartografia como método e como atitude, sustento o compromisso de não capturar o outro em categorias fixas, mas de me deixar afetar pela heterogeneidade que se manifesta em cada fala, em cada silêncio.

Durante os anos que atravessaram este doutorado, procurei me manter numa posição atenta, deixando que fossem as leituras, os encontros e os materiais que foram dando corpo a esta tese. Desse gesto emergiram possibilidades de experienciar o campo das subjetividades, produzindo não apenas análises, mas também afetos e lampejos de outros modos de ver e sentir.

O problema central que orientou este trabalho foi: *como as juventudes do Ensino Médio têm se posicionado e produzido sentidos a partir de suas experiências*



*no espaço escolar?* Essa questão conduziu a escrita, mobilizando conceitos e escutas para compreender a escola não apenas como instituição de ensino, mas como lugar de disputas, re/invenções e subjetivações.

A pesquisa que desenvolvi teve como objetivo geral analisar como as juventudes se posicionam e constroem sentidos em relação às suas experiências escolares no Ensino Médio, na Escola Estadual André Avelino Ribeiro, em Cuiabá. Esse objetivo foi atingido ao longo da investigação, sobretudo pela escuta das narrativas produzidas nas rodas de conversa e pela análise cartográfica das cenas escolares. As falas e produções dos estudantes evidenciaram como suas experiências, marcadas por afetos, silenciamentos e resistências, configuram múltiplos modos de subjetivação.

As produções artísticas não funcionam somente como ilustrações ou terminações do processo de pesquisa, mas como dispositivos vivos de pensamento, expressão e resistência. Elas atuam como espaços onde a experiência subjetiva e o engajamento político se manifestam, tornando a arte um meio poderoso para revelar afetos e potências criadoras de modos de vida alternativos. Este posicionamento entende a arte como um espaço de produção do conhecimento, cujas obras realizadas sentidos e ativam novos modos de compreender e existir no mundo.

Ao longo desta tese, acredito ter atingido os objetivos que tracei no início da caminhada. No primeiro, ao investigar os sentidos que as juventudes atribuem a si e às suas relações, percorri suas narrativas no devir do tornar-se jovem, acompanhando travessias que revelaram pertencimentos frágeis e potências inventivas. No segundo, ao mapear as percepções sobre a escola e as políticas do Ensino Médio, caminhei por entre encontros, encruzilhadas, rastros e trilhas, desvelando críticas, resistências e modos singulares de habitar a escola. No terceiro, ao discutir a relação entre juventudes, escola e cidadania, encontrei os rastros dessa experiência no entrelaçamento de silêncios e escutas, exclusões e reconhecimentos, onde a cidadania se apresentou não como promessa acabada, mas como campo de disputa e invenção. Assim, considero que os objetivos não apenas foram alcançados, mas também transbordaram em movimentos que ultrapassam o escrito, deixando marcas que seguem reverberando nas juventudes, em mim mesma e na própria escola.

Esta pesquisa encontrou desafios que acompanharam todo o percurso investigativo do método cartográfico. O primeiro foi lidar com a própria complexidade

da escola como lugar vivo, atravessado por disputas simbólicas, afetivas e políticas, o que exigiu de mim uma postura de constante deslocamento e abertura à imprevisibilidade. Outro desafio esteve no exercício de escuta das juventudes: suas falas, por vezes fragmentadas ou silenciadas, demandaram sensibilidade para não reduzir a categorias estanques, mas compreendê-las como rastros de subjetivação. Reconheço também limitações próprias de uma investigação situada: por estar restrita a uma única escola, em um tempo específico, os resultados não pretendem generalização, mas sim oferecer pistas e provocações que dialoguem com outros contextos. Além disso, a mediação entre meu lugar de pesquisadora e de coordenadora pedagógica trouxe tensões inevitáveis, pois precisei equilibrar proximidade e distanciamento crítico.

O diferencial desta tese em relação a outras investigações no campo está no modo como articulei a escuta das juventudes à cartografia como método, compreendendo a pesquisa como espaço de produção compartilhada de sentidos. Em vez de fixar identidades, busquei acompanhar processos de subjetivação, nas múltiplas formas de existir, resistir e criar que emergem no cotidiano escolar. Longe de tratar as juventudes como categoria homogênea, a investigação abriu espaço para as singularidades, as incertezas e os afetos, fazendo do percurso investigativo uma travessia de encontros entre pesquisadora e campo.

Essa abordagem possibilitou tensionar discursos institucionais e políticas educacionais a partir das vozes e gestos dos próprios estudantes, traçando zonas de in/exclusão e de sentido que revelam como a escola participa da constituição da cidadania juvenil. Diferentemente de estudos voltados a diagnósticos ou indicadores de desempenho, esta tese propõe uma análise sensível e crítica das experiências escolares, onde a escuta, a palavra e a invenção de mundos tornam-se caminhos de investigação. Nessa perspectiva, a produção de sentidos aparece como movimento vivo — ora tensionando diferenças e reproduzindo exclusões, ora abrindo frestas para novas experiências de ser e estar na escola.

A tese que aqui defende que a escola, especialmente o Ensino Médio, emerge hoje como terreno de intensas disputas entre forças que atuam na produção das subjetividades dos jovens de forma plural e dinâmica. De um lado, as políticas públicas neoliberais incluem impor modelos de ensino pautados pela padronização, controle e avaliação eficiente, buscando normalizar corpos, comportamentos e saberes segundas lógicas de mercado. Tais políticas tendem a reduzir os dados dos

jovens, índices ou problemas a serem geridos, eliminando a complexidade de seus processos de subjetivação e suas potências de resistência e inovação.

Do outro lado, esta investigação evidencia uma subjetividade insurgente, composta pelas vozes, práticas e afetividades que resistem e se reinventam cotidianamente no espaço escolar. A pluralidade das juventudes, afastando-se de identidades heterogêneas, se expressa em modos múltiplos de existir, afirma pertencimentos e constrói sentidos críticos e criativos sobre sua experiência escolar. A cartografia que construímos não oferece uma resposta estática ou fechada, mas um mapa vivo e rizomático que acompanha esse movimento, valorizando as múltiplas linguagens, gestos e produções artísticas como dispositivos vivos de pensamento e resistência.

Os resultados desta pesquisa mostram que, apesar dos esforços institucionais de controle e padronização, os jovens resistem, reinventam a escola e reconfiguram as relações de poder a ela associada. As produções artísticas assumem papel essencial nesse processo, funcionando como formas expressivas que rompem com a normatividade, dando voz e corpo às subjetividades insurgentes. Nesse campo de tensão, a escola não é apenas local de reprodução das desigualdades, mas campo de constituição e ativação de uma cidadania insurgente — uma cidadania que se manifesta nas fissuras, nas brechas, nas práticas cotidianas e inventivas das juventudes.

Esta tese incorpora uma crítica contundente às políticas públicas marcadas pelo neoliberalismo, que busca homogeneizar e despolitizar a educação, disciplinando os jovens a se adequarem a parâmetros restritivos de sucesso. Em contrapartida, proponho políticas que reconheçam a diversidade e a pluralidade das juventudes e seu potencial criativo, valorizem as práticas estéticas e culturais como formas legítimas de conhecimento e participação social, e reafirmem a escola como espaço de coexistência, conflito e reinvenção permanente.

Encerrar esta trajetória é sério que toda pesquisa é também um convite para outras investigações. Este mapa rizomático não aponta rumo fechado; ao contrário, amplia horizontes e mantém o pensamento em estado de vigilância vigilante, acompanhando as micro forças que movimentam o cotidiano escolar e que revelam a vitalidade do que ainda pode ser. O convite final é para que outras vozes se algumas, outras cartografias se construam, e que a escola se revele cada vez mais

como um átrio plural, aberto à insurgência, à invenção e à construção de uma cidadania crítica, viva e insurgente.

É nesse horizonte que emergem rastros de uma cidadania insurgente, ou mesmo de uma democracia insurgente cultivada nas práticas e invenções cotidianas. Trata-se de uma cidadania que não cabe em molduras legais, mas que se afirma nas brechas, nos gestos de reconhecimento e nas resistências que reconfiguram o sentido de pertencer à escola e à sociedade.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WASELFISZ, Julio Jacobo. **Juventudes, violência e cidadania: os jovens de Brasília**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. *In*: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., 2006, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 2006.

Disponível em:

[https://www.aps.pt/vicongresso/papers/papers%20congress/GT10/GT10\\_Esteves.pdf](https://www.aps.pt/vicongresso/papers/papers%20congress/GT10/GT10_Esteves.pdf)  
f. Acesso em: 23 mar. 2025.

AGHA-GOLZADEH, Ferdows; GHORBANPOUR, Amir. We don't need no education: a stylistic analysis of Pink Floyd's 'Another Brick in the Wall'. **Journal of Art and Language**, v. 5, n. 19, p. 1-16, jan. 2016. Disponível em:

<https://idildergisi.com/makale/pdf/1445727357.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

ALVES, Laci Maria Araújo. Breve ensaio sobre o processo de expansão escolar em Mato Grosso (1719-1946). **Coletâneas do Nosso Tempo**, Rondonópolis, v. 1, n. 1, p. 7-25, dez. 2011. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/coletaneas/article/view/130/121>.  
Acesso em: 10 out. 2023.

ARAÚJO, Íris Jaddy de. A proposta metodológica de Foucault e a análise do discurso. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, [s. l.], v. 12, n. 47, p. 116-129, 2013.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. 352 p.

AVELINO, Gleisson. As reformas educacionais e a racionalidade neoliberal: a formação do espírito empresarial na educação. **Revista Germinal**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 235-253, dez. 2016. Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/20730>. Acesso em: 17 maio 2025.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABIS, Elí Terezinha Henn. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência conformativa.

**Revista Textura**, Canoas, v. 23, n. 53, p. 193-212, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5806>. Acesso em: 3 maio 2025.

BARATELLI, Amanda Emiliania Santos; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. Novo estado em uma velha estrutura fundiária: a terra como âmagno no processo da divisão do estado de Mato Grosso. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Três Lagoas, p. 98-125, jul. 2022.

BARRÈRE, Anne. **Escola e adolescência**: uma abordagem sociológica. Lisboa: Piaget, 2013.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. São Paulo: Leya, 2016.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. 2.ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1994.

BERTOJA, Maria Beatriz Cunha. **“Do lado de lá dos portões”**: cartas e encontros: sofrimentos e hostilidade de jovens contemporâneos. 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2012.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 5-16, 1994. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ln/a/LTSGRTDqFD4X74DxLsw9Krz/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC/CONSED, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 9 set. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004a. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 ago. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 1982.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2016a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016b. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016c. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004b**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne\(a\)rquivos/pdf/003.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne(a)rquivos/pdf/003.pdf). Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2025. Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento no Ensino Médio**. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 12 maio 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 14 nov. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 27 de agosto de 2024. Institui a Política Nacional do Ensino Médio e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 28 ago. 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm). Acesso em: 19 out. 2025.

BRITO, Alessandra Ribeiro de. **Cururu e viola-de-cocho: patrimônio imaterial e práticas culturais em Mato Grosso**. Cuiabá: Editora da UFMT, 2024.

BRITO JÚNIOR, Luiz Carlos Gomes de. **Entre Sonhos, Metas e Prazos** 158: escola, juventudes e projetos de vida. 158 f. Dissertação Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./sep. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?format=html&lang=pt>. Acesso: em 25 jan. 2025.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. **Diversia**, CIDPA Valparaíso, v.1, p. 159-184, abr. 2009.

CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p. 16. 2011.

CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Katia Morosov. Ensino remoto emergencial, juventude e BNCC: processo de ensino-aprendizagem no ensino médio. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 188-200, jan./mar. 2022.

CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia da. Base nacional comum curricular e ensino médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 19, n. 60, p. 407-425. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/30439>. Acesso em: 17 maio 2025.

CASTRO, Elisa Guaraná de; MACEDO, Severine Carmem. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 2, p. 1214-1238, 2019.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. DOI: 10.22420/rde.v5i8.45. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 10 out. 2023.

COHEN, Albert Kircidel. A delinquência como subcultura. In: BRITTO, Sulamita de (org.). **Sociologia da juventude**. v. 3. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 133-146.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: [https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res\\_CP\\_01\\_170604.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res_CP_01_170604.pdf). Acesso em: 9 fev. 2025.



CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2025.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 10. ed. São Paulo: Global, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. A educação no século XXI: desafio da diferença pura. **Ariús: Revista de Ciências Humanas**, Campina Grande (PB), v. 35, n. 1, p. 9-16, jan./jun. 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, n. 12, p. 7-10, abr. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/329>. Acesso em: 10 out. 2023.

CORROCHANO, Maria Carla. Novo ensino médio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, p.1-15, out. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/26338/20375>. Acesso em: 14 jul. 2025.

COSTA, Carla Maraisa Sousa. **Cultura escolar e processos formativos da juventude no ensino médio**. 2024. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2024.

COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos. **O sentido da escola para os jovens do ensino médio**: um estudo na Escola Enedina Sampaio Melo. 2017. 226 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. Rio de Janeiro: Boitempo, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. **Revista Olho da História**, Salvador, v. 22, abr. 2016. Disponível em: <https://oolhodahistoria.ufba.br/wp-content/uploads/2016/04/dlneoliberalismo.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30. p. 25-38. 1999.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000300022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=html>. Acesso em: 10 out. 2023.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 1-27.

DAYRELL, Juarez. Juventude e escolarização (1980-1998). *In*: SPOSITO, Marília Pontes (org.). **Juventude e escolarização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2009. p. 43-76.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782003000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782003000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 10 out. 2023.

DAYRELL, Juarez. Por uma pedagogia da juventude. **Revista Onda Jovem**, São Paulo, n. 1, p. 34-47. 2005.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 101-134.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mille Plateaux**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DOS SANTOS KEHLER, Gabriel; DA COSTA, Joacir Marques; LOPES, Andrei Rodrigues. Formação cidadã no contexto escolar neoliberal: um referente em disputa. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 1, p. 2538-2557, 2024.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela**: sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.

EXAME. **Novo Ensino Médio será implementado em 2026: veja o que muda.** São Paulo: Exame, 2024. Disponível em: <https://exame.com/brasil/novo-ensino-medio-seraimplementado-em-2026-veja-o-que-muda/>. Acesso em: 19 out. 2025.

FABIS, Camila Silva; WANDERER, Fernanda. Estudantes independentes e seduzidos pelas tramas curriculares do (novo) ensino médio. **Horizontes**, [s. l.], v. 41, n. 1, p. e023046-e023046, mar. 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/horizontes/article/view/57967>. Acesso em: 17 maio 2025.

FERNANDES, Zizelda Lima. **Jovens estudantes do ensino médio no município de Guanambi (BA): modos de ser e de viver na escola.** 2017. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

FERREIRA, Maria; CARRARA, Kester. Implicações do conceito de cidadania de professores sobre comportamentos pró-éticos de estudantes. **Psicologia Argumento**, v. 27, n. 58, p. 219-229, nov. 2009.

FISCHER, Deborah Vier. **Pensar com cenas de escola: a arte, o estranho, o mínimo.** 2019. 188. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197436>. Acesso em: 23 jun. 2024.

FISCHER, Deborah Vier; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Modos de habitar a escola: o que somos capazes de inventar?. **Educação UFSM**, Santa Maria v. 45, mar.2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FONSECA, Tânia Galli. **Corpo, Arte e Clínica nos modos de trabalhar e subjetivar.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, 2014. 315 p. (Curso de Psicologia da UFRGS 40 anos).

FONSECA, Tânia Galli. Estranha beleza e a beleza do estranho. Porto Arte **Revista de Artes Visuais**, Porto Alegre, v. 36, pág. 1-7, jan./jun. 2017. DOI: 10.22456/2179-8001.76987.

FONSECA, Tania Mara Galli et al. (Ed.). **Imagens do fora: um arquivo da loucura.** Sulina, 2018.

FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes; GHISLENI, Angela Peña. **Cartografias e devires: a construção do presente.** Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. Pesquisar na diferença: um abecedário. **Porto Alegre: Sulina**, p. 263, 2012.

FOUCAULT, Michel. **"A ética do cuidado de si como prática da liberdade"**. In: Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 2009.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. p. 264-288.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso no Collège de France (1981-1982). Tradução de Vera Portocarrero. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Entretien avec Michel Foucault**. Entrevista concedida a Duccio Trombadori. *Il Contributo*, Paris, 4e année, n. 1, 1978.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003b.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso no Collège de France (1977–1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANCISCO, Antônio Marcos. **Instabilidade e projetos de vida**: as incertezas do mundo no caminho dos estudantes do ensino médio. 2025. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025.

FREIRE, Benedito Silva. **Trilogia cuiabana**. Vol. 1: Presença na audiência do tempo. Cuiabá: Edições UFMT, 1991.

GALENDER, Mariana Mifano. **Relato de viajante**: marcas de uma caminhada: o que fica de tudo aquilo que escapa e o passo possível. São Paulo: FACON, 2018.

GALLO, Silvio et al. As múltiplas dimensões do aprender. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (COEB): aprendizagem e currículo. 1., 2012. Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: COEB, 2012c.

GALLO, Silvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017b.

GALLO, Silvio. **Ética e educação**: aprendizados para além da instrução. Campinas: Autores Associados, 2012.

GALLO, Silvio. O aprender em múltiplas dimensões. **Perspectivas da educação matemática**, v. 10, n. 22, 2017a.

GALLO, Silvio; FIGUEIREDO, Luís. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. São Paulo: Intermezzo, 2015.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania. **Educ. Puc**, p. 17-26, 2008. Disponível: [educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932008000100003&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932008000100003&script=sci_abstract&tlng=en) Acesso em: 21 out. 2025.

GOUVEIA JÚNIOR, Sérgio Augusto. **Jovens alunos no ensino médio e suas relações com a sala de aula**. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

GROPPO, Luís Antônio. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco, 2017.

GROPPO, Luís Antônio; SILVEIRA, Isabella Batista. Juventude, classe social e política: reflexões teóricas inspiradas pelo movimento das ocupações estudantis no Brasil. **Argumentum**, Vitória, v. 12, n. 1, p. 7-21, jan./abr. 2020.

HARARI, Yuval Noah. **Lições para o século 21**. v. 441. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOLSTON, James. **Cidadania insurgente**: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HONÓRIO, Deane Taiara Soares; OLIVEIRA, Maria do Socorro Aguiar de. O currículo do “Novo” Ensino Médio: adequação aos ditames do capital. **Communitas**, Rio Branco, v.8, n. 20, p. 432–451, 2024. DOI: 10.29327/268346.8.20-23. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/8049>. Acesso em: 19 out. 2025.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. *In*: LINS, D. (org.). **Nietzsche e Deleuze**: pensamento nômade. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. 17-27Página inicial e final.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 263-280, ago. 2013. DOI: 10.1590/S1984-02922013000200004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/nBpkNsJc6DrmsTtMxfRCZWK/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 13-14, abr. 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LABPED. **Vocabulário LABPED**: contribuições teórico-metodológicas para pesquisas qualitativas em educação. Belo Horizonte: Pimenta Cultural, 2024. Disponível em: [https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/05/eBook\\_Vocabulario-LABPED.pdf](https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/05/eBook_Vocabulario-LABPED.pdf). Acesso em: 12 jul. 2025.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. DOI: 10.1590/S1413-24782002000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza da Silva. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAUERMAN, Marlene Tirei Koldehoff; COPATTI, Carina. O Novo Ensino Médio e suas relações com a BNCC:(im) possibilidades para uma formação na perspectiva cidadã. **InterAção**, v. 15, n. 3, p. e86969-e86969, 2024.

LIMA, Fabíola Gonçalves de; CASAGRANDE, Ana Lara; SILVA, Danilo Garcia da. O novo Ensino Médio e BNCC: o estado de Mato Grosso em foco. **Olhar de professor**, [S.l.], v. 25, p. 1-25. 2022.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Revista Verve**, São Paulo, n. 20, p. 121-135, abr. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 15 maio 2025.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Tessituras: entre a hermenêutica do sujeito e a educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 78, p. 1489-1517, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n78a2022-66274>. Acesso em: 24 mar. 2025.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Skholé e igualdade. *In*: LAROSSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 177-193.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, v. 22, n. 69, p. 429-452, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/F6qJ3ZSjrQjgwPn5nzsQywj/?lang=pt>: Acesso em: 15 maio 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**: uma investigação sobre o saber. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: José Olympio, 2009.

MAGALHÃES, Wesley Brito; ASSIS, Lúcia Maria de. Neoliberalismo, teoria do capital humano e avaliação: contribuições para o debate das políticas educacionais. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/73335>. Acesso em: 20 out. 2025.

MANSANO, Sérgio Roberto. Subjetividade e política: a construção da vida. *In*: SOUZA, Jandira (org.). **Subjetividade e política**: uma abordagem transversal. São Paulo: Paulus, 2009. p. 141-157.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. *In*: FORACCHI, Marialice M. (org.) **Os grandes cientistas sociais**. n. 25. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.

MARKS, Susan; CLAPHAM, André. **International human rights lexicon**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

MARTINS NETO, Irlando Alves. **Adaptação, criação e juventude**: diálogos entre práticas de letramento escolar e não escolar. 2020. 295 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56. 2011. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1984-64442011000100004&lng=pt&nrm=iso&tling=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-64442011000100004&lng=pt&nrm=iso&tling=pt). Acesso em: 10 out. 2023.

MARTUCCELLI, Danilo. Condición adolescente y ciudadanía escolar. **Educación & Realidade**, [s. l.], v. 41, n. 1, p. 155-174. 2016. DOI: 10.1590/2175-623660050. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-31432016000100155&lng=pt&nrm=iso&tling=es](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-31432016000100155&lng=pt&nrm=iso&tling=es). Acesso em: 10 out. 2023.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATO GROSSO. Decreto nº 296, de 13 de janeiro de 1912. Dá novo regulamento ao Lyceu Cuiabano. **Gazeta Oficial do Estado do Matto-Grosso**, Cuiabá, MT, n. 3366, 1912.

MATO GROSSO. **Escola Estadual André Avelino Ribeiro**. Cuiabá: Seduc/MT, 2024.

MATO GROSSO. Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa, pelo Governador do Estado de Mato Grosso Dom Francisco de Aquino Correa. **Arquivo Público de Mato Grosso**, livro 62, p. 34-40, Cuiabá, MT, 1923.

MATO GROSSO. **Relatório com que o Excelentíssimo Senhor General Barão de Maracajú, Presidente da Província de Mato Grosso**. 1ª sessão da 23ª Legislatura da respectiva Assembleia, de 01 de outubro de 1880. Cuiabá, MT, 1880.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado De Educação. **Documento de Referência Curricular para o Ensino Médio – DRC-MT**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2022.

MATOS, Érica Gonçalves de. **Juventude, escola e ensino médio: os desafios a partir da visão discente da escola pública do município de Russas/CE**. 2023. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2023.

MATTO-GROSSO. Decreto nº 417, de 11 de janeiro de 1916. Dá novo regulamento ao Lyceu Cuiabano. **Gazeta Oficial do Estado do Matto-Grosso**, Cuiabá, MT, n. 3946, 18 jan. 1916.

MORAES, Cineri Fachin. **Juventudes do século XXI e o cotidiano do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: por entre as dobras do Seminário Integrado**. 2019. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

MOURA, Tatyana Maria de Melo; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A roda de conversa como articulação entre pesquisa e prática pedagógica na formação de professores. **Revista Docência do Ensino Superior**, Teresina, v. 4, n. 2, p. 119-133, dez. 2014.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. **Juventudes em cena no cotidiano escolar: movimentos de (re)produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências**. 2019. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

NASCIMENTO, Carla Gillyane Santos. **Que escola é essa?** Narrativas sobre a escola pelos jovens alunos do Ensino Médio. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

NUNCA me sonharam. Direção: Cacau Rhoden. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2017. Documentário (84min.), son., color. Disponível em: <https://www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonharam>. Acesso em: 23 jan. 2024.



OLIVEIRA, Karina dos Santos. **Vamos falar com a juventude?** Culturas juvenis nas escolas de ensino médio: para além do espaço da invisibilidade e da voz silenciada. 2024. 221 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

OLIVEIRA, Luthiane Myszak Valença de. **Ensino médio e a construção dos projetos de vida das juventudes:** história e narrativas do currículo. 2023. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

PAIS, José Machado. Jovens e cidadania. **Sociologia, Problemas e Práticas**, [S.l.], n. 49, p. 53-70, set. 2005. Disponível em: <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/fichaartigo.jsp?pkid=519>. Acesso em: 5 mar. 2024

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, jan./fev. 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41010794>. Acesso em: 10 out. 2023.

PAIS, José Machado. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, set. 2009. DOI: 10.1590/S0104-12902009000300003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/XJdG8ggSVyv6ZJ3rPmqjCbC/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 10 out. 2023.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2016.

PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 7-21, jan./abr. 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000100002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8XtsHBPKSqsqCVKfkQHBB6j/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

PAIS, José Machado; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação-uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 64, p. 301-313, maio. 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2021. p. 25-48.

PELLIZZER, Camila Siqueira Rodrigues. **Tempos de diálogo:** o olhar dos jovens sobre suas experiências no Ensino Médio integrado do IFRS. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPEd, n. 5-6, p. 25–34, jan./dez. 1997.

PEREIRA, Vinicius Carvalho; SABINE, Mark. As des-reterritorializações de Cuiabá na obra de Silva Freire. **Revista Línguas e Letras, Cascavel**, v. 18, n. 40, p. 7-25, 2017.

PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto. **A historicidade da dualidade na educação: a contrarreforma do ensino médio**. 2022. 331 f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022.

PERONDI, Maurício. **Narrativas de jovens: experiências de participação social e sentidos atribuídos às suas vidas**. 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PORTA, Luis. Educación, Valores y ciudadanía: los jóvenes frente al mundo actual. **Praxis Educativa**, Argentina, v. 8, n. 8, p. 42-49, jan. 2004. Disponível em: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/download/492/435>. Acesso em: 23 maio 2025.

RABELO, Denise Lima. **A educação profissional de nível médio em um “Novo Ensino Médio”**: análise dos argumentos apresentados para a mudança. 2024. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória, 2024

REVEL, Judith. **Foucault: um pensamento do descontínuo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

RHODEN, Cacau. **Nunca me sonharam**. [Filme]. Produção: Maria Faria Filmes. Brasil, 2017. 124 min.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 12-32. jan. 2000.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-252, jul. 1993. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/cadernosubjetividade/article/download/38134/25870>. Acesso em: 10 out. 2023.

ROLON, Carolina Esther Kotovicz. **O Novo ensino médio nos estados do Ceará, Goiás e Paraná: experiências e desafios**. Brasília, DF: Ipea, nov. 2023. 55 p. (Texto para Discussão, 2945). DOI: <https://dx.doi.org/10.38116/td2945-port>. Acesso em 19/10/2025.

ROSA, Sabrina da. Experiência poética e aprendizagem na infância. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 20., 2008, Porto Alegre. **Livro de resumos...** Porto Alegre: UFRGS, 2008.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, jun. 2001. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/230929/000312784.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 out. 2023.

SANTOS, Alessandra Ferreira dos; MORAES, Eveline Ferreira de; CASAGRANDE, Ana Lara. Política educacional e Ensino Médio público: material didático do setor privado em Mato Grosso. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 28, n. 57, p. 1-30, maio/ago. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4379/4459>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SANTOS, Tassiana Beatriz de Oliveira. **Movimento estudantil e formação de professores**: os posicionamentos do movimento estudantil de pedagogia frente às diretrizes curriculares nacionais. 2022. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SANTOS, Vanessa de Andrade Lira dos. **Juventudes em trânsito**: experiências e modos de ver e ser no cotidiano escolar. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017.

SCARSELLI, Mayara Bezerra. **A institucionalização da sociologia no ensino médio**: um estudo sobre a política curricular em duas escolas públicas estaduais de Cuiabá-MT. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

SCHLICKMANN, Vitor. **Os sentidos da experiência escolar para jovens do Ensino Médio**: um estudo em três escolas na cidade de Caxias do Sul/RS. 2013. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SENADO FEDERAL. **Reforma do Novo Ensino Médio é sancionada com veto a mudança no Enem**. Brasília: Agência Senado, 01 ago. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/08/01/reforma-do-novo-ensinomedio-e-sancionada-com-veto-a-mudanca-no-enem>. Acesso em: 19 out. 2025.

SEVERO, Mirlene Fátima Simões Wexell. O Estatuto da Juventude no Brasil (2004-2013). Paco Editorial, 2015.

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. **Enquanto a aula acontece...** Práticas juvenis (des)ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos. 2014. Fls.198. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SHIRASU, Maitê Rimekká; ARRAES, Ronaldo de Albuquerque e. Decisão dos jovens brasileiros: trabalhar e/ou estudar ou nem-nem. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 2, p. 97-124, ago. 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/ppe/article/view/1252>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiper-conectado: Redes em vez de muros?. **Matrizes**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 195-211, jun. 2012a.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012b.

SILVA, Adan Renê Pereira da. Por uma escola para todos e todas: ensaios sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual em uma perspectiva inclusiva. **RECH – Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-Estar**, Humaitá/AM, v. 4, n. 1, p. 325-344, jan./jun. 2019a. Disponível em: <http://www.periodicos.ufam.edu.br/rech/article/view/5150>. Acesso em: 21 maio 2025.

SILVA, Bruno Henrique da. **Juventude e ensino médio**: a (re)significação do espaço escolar. 2021. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2021.

SILVA, Mônica Izilda da. **Olhares juvenis para as escolas**: gaiolas ou asas? Um estudo em Uberaba MG. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019c.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, p. 1-22, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003427>. Acesso em: 17 maio 2025.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Investir, inovar e empreender: uma nova gramática curricular para o Ensino Médio brasileiro? **Currículo sem Fronteiras**, *on-line*, v. 16, n. 2, p. 178-196, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/309736689>. Acesso em: 26 maio 2025.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma análise de currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 127-156, mar. 2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. e168824, dez. 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; ESTORMOVSKI, Jocemara. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p.1-18 e14363-e14363, abr. 2023.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e sombras**: modernidade e educação em Mato Grosso (1870–1889). Cuiabá: UFMT, 2000.

SOUZA, Lidia Danielli Moratelli Pires de. **O Novo Ensino Médio e a Manutenção das Condições de Desigualdades Sociais**. 2024. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2024.

TADEU, Tomaz. Nós, ciborgues: o corpo, a tecnologia e a invenção de si. *In*: \_\_\_\_\_ (org.). **Antropologia do olho**: corpo, visão, modernidade. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-15.

UCEDA, Roberta Aparecida. **Juventude contemporânea e novas relações espaço/temporais**: concepções dos estudantes do ensino médio sobre conhecimento e aprendizagem. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

UNSPLASH. O dom de escutar, segundo Byung-Chul Han. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, maio. 2025. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/652017-o-dom-de-escutar-segundo-byung-chul-han>. Acesso em: 09 set. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175, jul./dez. 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação em Foucault e em Bourdieu. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 107-114.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos culturais em educação**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004. p.37-72.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.

VICENTE, Vinícius Renan Rigolin de. **Políticas do Novo Ensino Médio em Mato Grosso: análise da implementação e o papel do setor privado nesse processo (2022 a 2024)**. 2025. 486 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2025.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Tornar-se mulher negra: escrita de si em um espaço interseccional. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, p. e54025, set. 2019.



## ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - RESPONSÁVEIS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

*O Comitê de Ética é responsável por assegurar os  
cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.*

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (RESPONSÁVEIS)

#### **Prezado(a), pai/mãe ou responsável:**

Você está recebendo este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), porque seu(a) filho(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, desenvolvida por mim, BEATRIZ PINTO VIANA, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob a orientação da Professora Dra. Viviane Inês Weschenfelder. O título da pesquisa é "UMA JORNADA CARTOGRÁFICA COM AS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CUIABÁ/MT", e seu objetivo é analisar como as juventudes se posicionam e constroem sentidos em relação às suas experiências escolares no Ensino Médio, na escola estadual André Avelino Ribeiro em Cuiabá/MT.

Se você concordar com a participação, e seu(sua) filho(a) confirmar por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, ele(a) participará de dois encontros presenciais em grupo, organizados especialmente para estudantes do ensino médio (14 a 18 anos). As atividades ocorrerão em um espaço reservado na escola. No primeiro encontro, haverá uma roda de conversa, onde os(as) participantes poderão compartilhar suas ideias e experiências. No segundo encontro, será realizada uma oficina artística, que proporcionará uma experiência prática e criativa. Ambos os encontros terão duração aproximada de 60 minutos (roda de conversa) e 90 minutos (oficina), respectivamente. As rodas de conversa e a oficina artística serão gravadas em áudio, vídeo e fotografadas, gerando dados para uso exclusivo da pesquisa.

A participação nesta pesquisa envolve riscos mínimos, como possíveis desconfortos ao discutir o cotidiano escolar em algum encontro. Comprometo-me a acompanhar atentamente os(as) participantes, garantindo o respeito aos seus direitos em todas as etapas da pesquisa. Se necessário, será feito um encaminhamento para a equipe psicossocial da escola.

Quanto aos benefícios, os(as) participantes poderão adquirir, com o resultado da pesquisa, conhecimentos que possam contribuir para auxiliar nas políticas educacionais voltadas às juventudes. Ao participar desta pesquisa, terão a oportunidade de contribuir para a construção de um conhecimento mais aprofundado sobre as experiências e necessidades dos jovens no Ensino Médio.

As informações fornecidas por seu(sua) filho(a) serão tratadas de forma confidencial e armazenadas em local seguro. Os dados que permitam identificar os(as) participantes serão acessados apenas por mim e minha orientadora. Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em eventos científicos ou publicados em artigos acadêmicos, porém todas as informações que possam identificar os(as) participantes serão removidas, garantindo assim o anonimato de todos(as).

A participação do(a) seu(sua) filho(a) é inteiramente voluntária. Ele(a) tem o direito de recusar participar ou de retirar seu assentimento a qualquer momento, sem justificativa e sem que isso lhe traga qualquer prejuízo, constrangimento ou ônus.

Caso ele(a) opte por sair da pesquisa após ter iniciado a participação, todas as informações coletadas serão excluídas.

**CEP – UNISINOS**  
**VERSÃO APROVADA**  
**Em 30/09/2024**



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética é responsável por assegurar os  
critérios éticos da pesquisa com seres humanos.

Para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos sobre a pesquisa ou sobre os direitos do(a) seu(sua) filho(a) enquanto participante, favor entrar em contato comigo, pelo telefone: (65) 99225-3200 ou e-mail: [Beatrizviana2323@gmail.com](mailto:Beatrizviana2323@gmail.com).

Se concordar com a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa e estiver ciente de todas as informações, por favor, complete os campos abaixo e assine este documento em duas vias. Uma via ficará com você, e a outra ficará sob minha responsabilidade.

Muito obrigada!

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/ 2024.

Nome do(a) responsável pelo(a) estudante

Assinatura do(a) responsável pelo(a) estudante

Beatriz Pinto Viana  
Pesquisadora

**CEP – UNISINOS**  
**VERSÃO APROVADA**  
**Em 30/09/2024**



## ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) MAIORES 18 ANOS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

*O Comitê de Ética é responsável por assegurar os  
critérios éticos da pesquisa com seres humanos.*

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (MAIORES DE 18 ANOS)

*Olá, Estudante!*

Eu, **Beatriz Pinto Viana**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob orientação da Profa. Dra. Viviane Inês Weschenfelder, convido você a contribuir com a pesquisa “UMA JORNADA CARTOGRÁFICA COM AS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CUIABÁ/MT”. Esta pesquisa tem como objetivo analisar como as juventudes se posicionam e constroem sentidos em relação às suas experiências escolares no Ensino Médio, na escola estadual André Avelino Ribeiro em Cuiabá/MT.

Se concordar em fazer parte da pesquisa, você participará de dois encontros presenciais em grupo, organizados especialmente para estudantes do ensino médio (14 a 18 anos). As atividades ocorrerão em um espaço reservado na escola. No primeiro encontro, haverá uma roda de conversa, onde os(as) participantes poderão compartilhar suas ideias e experiências. No segundo encontro, será realizada uma oficina artística, que proporcionará uma experiência prática e criativa. Ambos os encontros terão duração aproximada de 60 minutos (roda de conversa) e 90 minutos (oficina artística), respectivamente. As rodas de conversa e a oficina artística serão gravadas em áudio e vídeo e fotografadas, gerando dados para uso exclusivo da pesquisa.

Sua participação na pesquisa envolve riscos mínimos. Pode ser que você se sinta desconfortável em falar sobre determinado assunto do cotidiano escolar. Se isso acontecer, comprometo-me a oferecer suporte, respeitar seu tempo e, se necessário, encaminhá-lo(a) para a equipe psicossocial da escola para um atendimento especializado.

Quanto aos benefícios, você poderá adquirir, com o resultado da pesquisa, conhecimentos que possam contribuir para auxiliar nas políticas educacionais voltadas às juventudes. Ao participar desta pesquisa, terá a oportunidade de contribuir para a construção de um conhecimento mais aprofundado sobre as experiências e necessidades dos jovens no Ensino Médio.

As informações fornecidas por você serão tratadas de forma sigilosa e armazenadas em local seguro. Apenas a pesquisadora responsável e sua orientadora terão acesso aos dados que permitam identificar os(as) participantes. Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em eventos científicos ou publicados em artigos acadêmicos, porém todas as informações que possam identificar os(as) participantes serão removidas, garantindo assim o anonimato de todos(as).

Sua participação é voluntária. Você pode se recusar a participar ou sair da pesquisa a qualquer momento, sem precisar explicar e sem nenhum prejuízo para você. Se decidir sair depois de começar, todas as informações decorrentes de sua participação não serão consideradas.

Se tiver dúvidas ou precisar de esclarecimentos sobre a pesquisa ou seus direitos como participante, entre em contato comigo, pelo telefone (65) 99225-3200 ou pelo e-mail [beatrizviana2323@gmail.com](mailto:beatrizviana2323@gmail.com).

**CEP – UNISINOS**  
**VERSÃO APROVADA**  
**Em 30/09/2024**



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

*O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.*

*Se estiver ciente de todas as informações da pesquisa e quiser participar, complete os campos abaixo com seu nome completo e assinatura em duas vias: uma ficará com você, e a outra ficará comigo. Caso não queira participar, não se preocupe, não é necessário assinar.*

Muito obrigada por sua atenção e colaboração!

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2024.

\_\_\_\_\_  
Nome do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Beatriz Pinto Viana  
Pesquisadora

**CEP – UNISINOS**  
**VERSÃO APROVADA**  
**Em 30/09/2024**

## ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIEMNTO (TALE)



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética é responsável por assegurar as condições éticas da pesquisa com seres humanos.

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

#### **Olá, Estudante!**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa conduzida por mim, **Beatriz Pinto Viana**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob orientação da Profa. Dra. Viviane Inês Weschenfelder. O título da pesquisa é "UMA JORNADA CARTOGRÁFICA COM AS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CUIABÁ/MT", e seu objetivo é analisar como as juventudes se posicionam e constroem sentidos em relação às suas experiências escolares no Ensino Médio, na escola estadual André Avelino Ribeiro em Cuiabá/MT.

Se você quiser participar, teremos dois momentos: uma roda de conversa e uma oficina artística para você compartilhar suas experiências. Essas atividades visam saber mais sobre sua percepção no ambiente escolar. As gravações em áudio e vídeo das conversas e fotografias serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e não divulgarão nomes dos(as) participantes e nem da escola. As atividades ocorrerão em um espaço reservado nas dependências da escola. Ambos os encontros terão duração aproximada de 60 minutos (roda de conversa) e 90 minutos (oficina artística), respectivamente.

Sua participação na pesquisa envolve riscos mínimos. Pode ser que você se sinta desconfortável em falar sobre determinado assunto do cotidiano escolar. Se isso acontecer, comprometo-me a oferecer suporte, respeitar seu tempo e, se necessário, encaminhá-lo(a) para a equipe psicossocial da escola para um atendimento especializado.

Participando da pesquisa, você colaborará para um estudo que visa compreender melhor as juventudes e, com isso, construir uma escola que atenda às necessidades dos estudantes. Sua percepção é muito importante!

As informações obtidas durante a pesquisa serão tratadas de forma anônima, garantindo a proteção da identidade dos(as) participantes. Quando a pesquisa for concluída e apresentada, nenhum nome será divulgado.

A participação na pesquisa é totalmente voluntária. Se você não quiser participar, não há problema. Se decidir participar e depois mudar de ideia, poderá sair a qualquer momento, sem necessidade de justificativa. Fique à vontade, pois não haverá nenhum prejuízo ou custo para você.

Se você tiver alguma dúvida, ou quiser saber mais sobre a pesquisa, pode falar diretamente com a pesquisadora Beatriz Pinto Viana pelo telefone (65) 990253200 ou e-mail [beatrizviana2323@gmail.com](mailto:beatrizviana2323@gmail.com).

Se estiver ciente de todas as informações da pesquisa e quiser participar, coloque seu nome completo e assine nos campos abaixo. Caso não deseje participar, não se preocupe, a assinatura não é necessária. A confirmação da sua participação ocorrerá por meio da assinatura deste documento em duas vias: uma ficará com você e a outra sob minha responsabilidade.

Muito obrigada por sua atenção e colaboração!

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/ 2024.

\_\_\_\_\_  
Nome do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Beatriz Pinto Viana  
Pesquisadora

CEP – UNISINOS  
VERSÃO APROVADA  
Em 30/09/2024

## ANEXO D - PRODUÇÕES ARTÍSTICAS



Fonte: Galender<sup>32</sup>

<sup>32</sup> GALENDER, Mariana Mifano. **Relato de viajante**: marcas de uma caminhada: o que fica de tudo aquilo que escapa e o passo possível. São Paulo: FACON, 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação Lato Sensu - A Caminhada como Método para Arte e Educação) - A Casa Tombada.

# 1. Sentimento



Figura 1 e 2 – Desenho feito por Layri, 2º ano do Ensino Médio, 2024.



Figura 3  
Autor que optou e não  
identificar -se.





### 3. Frases que despertam



Figura 7- Frase feita Maçã, 3º ano do Ensino Médio, 2024.

Figura 8 - Desenho feito por TULIPA, 2º ano do Ensino Médio, 2024.



Figura 9 - Frase escrita por Vivi 5º ano Ensino Médio.



## 9. Traços que revelam

"Nem sempre o que parece cuidado é cuidado."



Figura 10 - Autor que optou e não identificar -se.

## 5. Veredas secretas

"Entre linhas traçadas, me escondo e me encontro."



**Figura 11** - Desenho feito por VIDA 2º ano do Ensino Médio, 2024.



**Figura 12** - Desenho feito por LOLO, 2º ano do Ensino Médio, 2024.





Figura 13 - Desenho feito por LILO, 3º ano do Ensino Médio, 2024.



Figura 14 - Desenho feito por Aline, 2º ano do Ensino Médio, 2024.





Figura 15 - Desenho feito por  
Pérola 3º Ano Ensino Médio  
2024.

Figura 16 - Desenho feito por  
Pérola 3º Ano Ensino Médio  
2024.

## 6. Enigmáticas

*"Nem todo segredo é para ser revelado."*



**Figura 17** - Autor que optou e não identificar -se. "Obituary som helvet now the word is gone im just one oh god help". Tradução: "Obituário tão infernal, agora a palavra se foi, eu sou apenas um... ó Deus, ajuda."



Figura 18 - Desenho feito por YSA,  
2º ano do Ensino Médio, 2024.



Figura 19 - Autor que optou  
e não identificar -se.

## Passo Adiante

"Os caminhos não terminam, apenas se desdobram.  
Cada vereda é convite para um novo começo."

---