



PUC-SP

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

**Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Mestrado Profissional
em Formação de Formadores**

Orientador: Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes

Tatiane Mayumi Nakasone

Contribuições do Ensino Médio para uma formação para democracia e liberdade

São Paulo
Janeiro de 2026

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP
Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Mestrado Profissional em Formação de
Formadores

Tatiane Mayumi Nakasone

Contribuições do Ensino Médio para uma formação para democracia e liberdade

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes.

São Paulo

2026

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu orientador, professor Nelson. Na PUC, aprendi formas mais humanizadas de se fazer pesquisa, com muita escuta, diálogo, respeito e crescimento conjunto, mesmo diante de opiniões divergentes ou entendimentos contrastantes (ou especialmente diante disso). Certamente, grande parte desse aprendizado se deve ao processo de orientação que tive o privilégio de receber do Nelson. Então, obrigada por esse olhar renovado e animador que você me ajudou a construir sobre a pesquisa acadêmica.

Também gostaria de agradecer à banca. À professora Wanda Maria, que me transformou completamente com a sócia histórica, não só como pesquisadora, mas também como pessoa, ao adquirir uma nova perspectiva sobre as mediações que me constituem e ao buscar compreender de forma mais crítica a realidade objetiva na qual me insiro. Ao professor Rodnei Pereira, pelo olhar tão cuidadoso na leitura de meu trabalho, trazendo, de forma tão generosa, sugestões, críticas e referências certeiras em minha qualificação. Suas colocações foram essenciais para que eu buscasse mais qualidade e rigor nessa pesquisa.

Como não podia deixar de ser, gostaria de agradecer meus pais, Rosa Gushiken Nakasone e Edson Nakasone, por serem a minha base e por me apoiarem e me inspirarem em cada etapa de minha vida. À minha irmã, Amy Nakasone, por estar sempre comigo. Ao meu parceiro de vida, Felipe Maruyama, por ser meu lugar de acolhimento e conforto nos momentos de aperto, por me inspirar a buscar sempre mais e por me ensinar a sonhar sempre.

Por fim, gostaria de agradecer à Escola Comum e aos seus estudantes. Obrigada por me inspirarem a fazer essa pesquisa e por me permitirem continuar esperando por um mundo mais democrático, equitativo e plural. Vocês me enchem de fé, afeto e admiração. Que este trabalho tenha sido um espaço para suas vozes com o respeito e seriedade que vocês merecem.

RESUMO

Nakasone, Tatiane Mayumi. **Contribuições do Ensino Médio para uma formação para democracia e liberdade**. 2026. 265 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2026.

Este trabalho visa investigar como o Ensino Médio pode contribuir para uma formação de para democracia e da liberdade a partir das significações atribuídas por jovens a vivências nesta etapa no ensino básico. Para elucidar o que entende-se como democracia e liberdade nesta pesquisa, nos baseamos nos conceitos de democracia substantiva e liberdade positiva e negativa, integrando-os a visões críticas que evidenciam as contradições da democracia e liberdade na realidade brasileira, utilizando-nos principalmente da perspectiva freireana. A pergunta de pesquisa que motivou esta investigação é: De que maneira as vivências escolares do Ensino Médio são significadas por jovens como contribuições para sua formação para a democracia e a liberdade? Os sujeitos da pesquisa são jovens que participam ou participaram da Escola Comum, uma organização de educação não formal suprapartidária que anualmente recebe pessoas periféricas de 16 a 21 anos que buscam uma formação política. Então, o principal objetivo da pesquisa é analisar as significações atribuídas por jovens a vivências do Ensino Médio que, em suas percepções, contribuíram para a formação para democracia e liberdade. A abordagem utilizada foi qualitativa, com um caráter exploratório, e a base metodológica empregada para produção e análise de informações foi a sócio histórica, pautando-se em um entendimento da realidade social objetiva e da constituição da subjetividade dos sujeitos por meio de uma relação dialética. Como instrumento de produção de informações foram realizados grupos focais e como proposta de análise de informação foram utilizados núcleos de significação. A análise resultou em seis núcleos: escola significada como uma instituição sectarizada, pautada pela indiferença, e não pela esperança; a importância de professores que são autores e não somente espectadores, integrando-se à realidade escolar; as contradições da realidade objetiva de jovens periféricos como mediações relevantes para uma participação política crítica; o senso de pertencimento que se inicia pelo acolhimento na escola e tem continuidade com a ocupação de outros espaços; o desenvolvimento da participação política na práxis e não apenas protocolarmente; e, a ressignificação da política como um espaço de dialogicidade e tolerância e não sectarização e silenciamento.

Palavras-chave: Formação Política; Democracia; Liberdade

ABSTRACT

Nakasone, Tatiane Mayumi. **Contributions of High School Education to an Education for Democracy and Freedom**. 2026. 265 f. Dissertation (Professional Masters in Education: Education Training for Trainers) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2026.

This study aims to investigate how high school can contribute to education for democracy and freedom, based on the meanings young people attribute to their experiences during this stage of basic education. To clarify what is understood as democracy and freedom in this research, we draw on the concepts of substantive democracy and positive and negative freedom, integrating them with critical perspectives that highlight the contradictions of democracy and freedom in the Brazilian context, primarily through a Freirean lens. The research question that motivated this investigation is: In what ways do young people interpret their high school experiences as contributing to their education for democracy and freedom? The research participants are young people who currently take part in or previously took part in Escola Comum, a non-formal, non-partisan educational organization that annually welcomes peripheral youth aged 16 to 21 who seek political education. Thus, the main objective of the research is to analyze the meanings that young people attribute to their high school experiences which, in their view, contributed to their education for democracy and freedom. The applied approach was qualitative, exploratory in nature, and the methodological foundation used for producing and analyzing information was the socio-historical approach, guided by an understanding of objective social reality and the constitution of subjects' subjectivity through a dialectical relationship. Focus groups were used as the instrument for producing information, and meaning cores (núcleos de significação) were used as the analytical proposal. The research resulted in six meaning cores: the school understood as a sectarian institution, marked by indifference rather than hope; the importance of teachers who act as authors rather than mere spectators, integrating themselves into the school reality; the contradictions within the objective reality of peripheral youth as relevant mediations for critical political participation; the sense of belonging that begins with being welcomed at school and continues through the occupation of other spaces; the development of political participation through praxis rather than merely through protocol; and the re-signification of politics as a space of dialogue and tolerance, rather than sectarianism and silencing.

Key-words: Political education; Democracy; Freedom

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 Apresentação e motivação	9
1.2 Problema de pesquisa	14
1.3 Objetivos gerais e específicos	19
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS	21
2.1 Processo de revisão da literatura	21
2.2 Democracia e liberdade: definições adotadas	25
2.3 Perspectiva sócio-histórica	32
2.4 Democracia na realidade sócio-histórico brasileira	36
2.5 Finalidades da educação básica na realidade sócio-histórico brasileira	41
2.6 Educação para democracia e liberdade sob uma perspectiva freireana	47
3. PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE INFORMAÇÕES	52
3.1 Sujeitos participantes da pesquisa	52
3.2 Procedimentos de produção informações	56
3.3 Procedimentos de análise e interpretação de informações	63
4. SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS POR JOVENS	66
4.1 Indicadores e pré-indicadores dos grupos focais	66
4.2 Núcleo de significação 1 - Escola significada como uma instituição sectarizada, pautada pela indiferença, e não pela esperança	89
4.3 Núcleo de significação 2 - A importância de professores que são autores e não somente espectadores, integrando-se à realidade escolar	94
4.4 Núcleo de significação 3 - As contradições da realidade objetiva de jovens periféricos como mediações relevantes para uma participação política crítica	99
4.5 Núcleo de significação 4 - O senso de pertencimento que se inicia pelo acolhimento na escola e tem continuidade com a ocupação de outros espaços	104
4.6 Núcleo de significação 5 - O desenvolvimento da participação política na práxis e não apenas protocolarmente	108
4.7 Núcleo de significação 6 - A resignificação da política como um espaço de	

dialogicidade e tolerância e não sectarização e silenciamento	110
5. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
APÊNDICES	121
Apêndice 1: Principais elementos das pesquisas correlatas selecionadas	121
Apêndice 2: Trecho do Edital do Processo Seletivo da Escola Comum de 2025	126
Apêndice 3: Parecer consubstanciado do CEP	139
Apêndice 4: Transcrição do grupo focal realizado no dia 07/06/2025, com ex-alunos da EC da turma de 2024	148
Apêndice 5: Transcrição do grupo focal realizado no dia 20/09/2025, com alunos da EC da turma de 2025	193
Apêndice 6: Transcrição do encontro reflexivo realizado no dia 27/09/2025, com ex-aluna da EC da turma de 2024	233
Apêndice 7: Transcrição do encontro reflexivo realizado no dia 10/11/2025, com alunos da EC da turma de 2025	252

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação e motivação

Tenho 35 anos e atuo profissionalmente há 15 anos, oito dos quais foram na área da educação. À princípio, entender a lógica por trás de minha trajetória não é uma tarefa muito simples. Só na listagem das formações pelas quais passei, já fica evidente que eu não construí um caminho exatamente óbvio ao longo destes anos. Em 2016, me formei como bacharel em design. Em 2020, concluí um mestrado acadêmico em administração. Em 2022, finalizei uma pós-graduação *lato sensu* em metodologias ativas de aprendizagem. E, hoje, me encontro cursando um mestrado profissional em formação de formadores. Dado este breve histórico, é importante explicar que, em nenhum momento deste caminho, considero ter realizado uma “transição de carreira”. Acredito que, entre contradições, crises e tensões, inerentes a toda trajetória, cada lugar pelo qual passei me constituiu de tal forma que o passo seguinte sempre teve um sentido de ser. Ou seja, ao contar a minha história frequentemente me vejo na necessidade de preencher lacunas para costurar vivências que, para muitos, podem parecer dissonantes, mas que, para mim, aconteceram a partir de uma lógica coerente. Espero ser capaz de, nesta seção, transmitir essa lógica.

Para justificar o tema de uma dissertação em um mestrado em educação, é difícil não começar pela educação que eu mesma vivi no sistema educacional formal e em um nível parental, ambos constitutivos de minha subjetividade de maneira dialética. Sou bisneta e neta de imigrantes nipônicos que, ao longo de duas a três gerações, conseguiram construir as bases para que a minha trajetória nos estudos fosse facilitada. Tanto meu pai quanto minha mãe, graças a uma vida de privações e esforços de meus avós, tiveram a oportunidade de se graduar logo após terminarem o Ensino Médio. No caso de minha mãe, em uma universidade federal, no caso de meu pai, em uma faculdade particular de referência. Desta forma, para a minha geração, a expectativa era apenas uma: a continuidade dos estudos no Ensino Superior, de preferência, em uma universidade pública.

Lógico que, em um país em que menos de 20% da população conclui uma faculdade, ter uma família que sustenta a expectativa de entrada em uma universidade pública, tanto financeira quanto emocionalmente, é um enorme privilégio. Mas, por outro lado, por conta disso, toda a minha educação básica seguiu uma lógica propedêutica, ou seja, ela sempre teve como objetivo a superação de um estágio educacional para outro, como se a Educação Infantil tivesse como única finalidade a preparação para o Ensino Fundamental, que, por sua vez, teria

como propósito a inserção no Ensino Médio, para finalmente se chegar ao Ensino Superior. E, por ter sido criada dessa maneira e educada em instituições que reforçavam essa mesma visão, foi exatamente esta rota que cumpri, sendo que, aos 19 anos, adentrei a Faculdade de Arquitetura, Urbanismo e Design da Universidade de São Paulo (USP).

Na USP, vivi minhas primeiras experiências educacionais que não tinham somente objetivos preparatórios, mas também buscavam a construção de participação social e reflexão crítica. Por meio do contato com professores de referência, fui gradualmente entendendo que o design estava menos ligado à acabamentos estéticos e mais conectado à projeção de novas formas de o ser humano interagir com o mundo. Além disso, por meio da participação em grupos estudantis, projetos de extensão e programas de iniciação científica, eu era frequentemente provocada a refletir sobre como eu retornaria à sociedade aquilo que estava sendo investido em minha educação. Essas novas visões orientaram praticamente todas as minhas decisões futuras. A USP me instigou o desejo de atuar com o olhar para questões socioambientais, direcionando minha criatividade para a construção de um mundo melhor, por meio do desenvolvimento de projetos que incentivassem maneiras mais éticas e sustentáveis de o ser humano estar no mundo. Porém, é importante ressaltar que, neste período, apesar de bem intencionado, esse propósito também era disperso. Isso tinha diversas razões de ser, entre elas estava a falta de formação que tive, em uma educação básica privada e propedêutica, para analisar e lidar com questões reais do meu entorno. Além de, ao longo da adolescência, ter sido pouco provocada a pensar sobre meu projeto de vida para além da faculdade.

Desta forma, segui para o caminho que, na época, mais me provocou interesse dentro dos grupos, acessos e mediações que me constituíam. Durante a faculdade, fui me envolvendo cada vez mais com iniciativas acadêmicas e profissionais que conectavam design social à inovação e empreendedorismo socioambiental. Para buscar contribuir com a construção desse “mundo melhor” impreciso que eu tinha em mente, os espaços que eu vinha ocupando partiam de uma perspectiva neoliberal, mesmo que eu não soubesse naquele momento. Eu vinha estudando e atuando com ideias advindas principalmente de influências norte-americanas que defendiam a adaptação de lógicas e estruturas capitalistas a formas mais solidárias e sustentáveis de ação no mundo. Essas concepções foram disseminadas sob diferentes nomenclaturas - capitalismo consciente (Mackey, Sisodia, 2018); negócios sociais (Yunus, 2010); empreendedorismo social (Dees, 2018), geração de valor compartilhado (Porter, Kramer, 2011) -, mas todas partiam de princípios semelhantes e fundamentalmente neoliberais, sendo que, nessas propostas, basicamente as ordens política, econômica e social

se mantinham as mesmas, mas com alguns ajustes compensatórios em relação às populações historicamente marginalizadas e à degradação do meio ambiente.

Seguindo este fluxo, um ano e meio depois de me graduar em design, adentrei um mestrado em administração, também na USP, com a intenção de aprofundar meus conhecimentos teóricos na área de empreendedorismo social. Enquanto estava no mestrado, iniciei a minha primeira experiência profissional dentro da área da educação. Fui convidada a trabalhar em um negócio social que desenvolvia experiências de aprendizagem ligadas à cultura *maker* - que estimula a solução de problemas por meio da experimentação e construção de protótipos - e empreendedora para escolas privadas do ensino básico. O convite e o aceite se deram por conta de meu interesse e conhecimentos em design, inovação e empreendedorismo, porém, uma vez dentro dessa empresa, passei a desenvolver afeto por um novo tema: educação.

Neste novo trabalho, me vi na curiosidade e necessidade de conhecer referências que me trouxessem alguma base para atuar com experiências de aprendizagem. Com o contato com autores, como Edgar Morin, Seymour Papert e, principalmente, Paulo Freire e bell hooks, fui gradualmente me apaixonando por educação. Essas leituras trouxeram novas perspectivas não só sobre o mundo que eu gostaria de ajudar a construir e por quais meios eu gostaria de fazer isso, como também sobre quem eu era, como fui educada, qual era o meu lugar de fala e que tipos de vieses eu inconscientemente carregava comigo. Como muitas outras pessoas, meu primeiro contato com Paulo Freire foi a partir de *Pedagogia do Oprimido* (1974). Esta obra, juntamente ao *Ensinando a Transgredir*, de bell hooks (2013) - que, não por coincidência, também bebe do pensamento freireano - foram emblemáticas em minha trajetória, pois me abriram os olhos para o quanto minha projeção de um “mundo melhor” era elitista, pois tomava os valores, modos de fazer, modos de pensar e conhecimentos da classe média “estudada” e “diplomada” como algo que deveria ser universal, a ser levado, como um presente generoso, aos pobres e oprimidos, como parte de seu processo de “empoderamento”.

Com isso, passei a buscar caminhos que me ajudassem a entender as desigualdades sobre as quais nossa sociedade está estruturada - tanto econômica, quanto social e politicamente - com mais sensibilidade e criticidade. Aos poucos, comecei um processo - que dura até hoje - de desconstrução do olhar simplista com o qual eu tratava pautas socioambientais. Eu fui superando aquela visão meritocrática, herdada da criação familiar nipônica e da educação propedêutica, que entende a escola e os estudos como um meio para se alcançar prosperidade individual e garantir estabilidade financeira. Passei a perceber a educação como algo muito mais intrincado e complexo por ser um sistema que sempre esteve

em disputa exatamente por ser um importante aliado na manutenção de hegemonias, mas também ser elemento chave em processos de mudança e emancipação (Fernandes, 2023).

E, claro que com essas novas perspectivas também vieram os questionamentos sobre o próprio trabalho que me propiciou contato com essas novas ideias. Passei a me perguntar o quanto de contribuição eu efetivamente gerava ao atuar em uma empresa que, apesar de ter me instigado o interesse em autores que me trouxeram visões de mundo completamente novas, no final das contas, tratava a educação como um produto a ser comercializado. Depois desta organização, sempre em busca de maior sentido e coerência com as ideias que eu vinha costurando, passei por outras empresas educacionais ligadas à tecnologia e inovação. Porém, em essência, ao atuar no contexto exclusivista das escolas particulares, todas acabavam sendo semelhantes àquela primeira. Então, apesar dos aprendizados fornecidos por cada uma dessas experiências profissionais, no final, eu sempre acabava me vendo, de novo, inquieta e na ânsia por espaços mais condizentes com as visões que eu vinha construindo sobre o mundo e sobre educação. Quanto mais eu me aprofundava nos teóricos sobre o tema, mais evidentes foram ficando as contradições da realidade na qual eu me via e cada vez mais urgente foi se tornando a necessidade de me movimentar para buscar superá-las.

Em 2021, deixei a empresa educacional em que eu estava na época e, para ampliar minha rede de contatos, que sempre acabavam me levando aos mesmos tipos de trabalho, e para obter um desenvolvimento mais orientado na área da educação, dei início a uma pós-graduação *lato sensu* em metodologias ativas de aprendizagem. Lá, conheci Lilian Bacich, que era coordenadora do curso e, ao lado de José Moran, uma grande referência em metodologias ativas. Ela me acolheu e, desde o início de 2022, trabalho como coordenadora de projetos na Tríade Educacional, consultoria que ela dirige junto a Leandro Holanda. Em parceria com fundações e redes públicas de ensino, essa empresa atua na promoção de formação de professores, focando nos temas de metodologias ativas, inovações educacionais e uso significativo e intencional de tecnologias digitais.

Na Tríade, ao atuar com redes públicas de ensino e programas alinhados a políticas públicas educacionais, indo além do ambiente restrito da educação privada, me vejo mais próxima de meus objetivos profissionais e de meus ideais acerca de uma educação democrática, portanto essencialmente pública. Logicamente, não é por isso que me vejo isenta de trabalhar em meio a contradições e tensões, afinal, nossa realidade, social e histórica, é essencialmente contraditória. E, quando falamos de educação, um tema tão disputado por tanto tempo por diferentes grupos políticos e ideológicos, essas ambivalências se tornam ainda mais latentes. Mas, são nas tensões que continuo encontrando espaços para o

movimento. Nesta toada, mantendo minha atuação na Tríade e entendendo a importância de nossa atuação no desenvolvimento de programas de larga escala de formação docente, também fui buscando espaços que pudessem permitir mais contato com o caráter humanizador da educação, um contato próximo que apenas o chão da sala de aula e a convivências e diálogo direto com educandos pode promover.

Assim, em 2024, paralelamente à Tríade, comecei a atuar como educadora social na Escola Comum (EC), uma instituição de educação não formal suprapartidária que oferece formação política para jovens de regiões periféricas e rurais para a formação de novas lideranças e para o fortalecimento da democracia no Brasil. É principalmente a partir desta experiência que sinto ter uma motivação renovada para trabalhar com educação. A EC é um espaço que busca reunir estudantes plurais em termos raciais, culturais, de gênero, sexuais, religiosos e territoriais. Lá, a ideia é que a possibilidade de cada um sentir-se livre para ser e expressar-se de forma autêntica deve ser não somente um meio, mas também o próprio fim das atividades educativas. Parte-se da premissa que a diversidade enriquece o processo de desenvolvimento, ao mesmo tempo que é um dos objetivos de aprendizagem da organização, afinal, em um sistema democrático fortalecido, direitos fundamentais de todo e qualquer cidadão são respeitados e a pluralidade cultural é valorizada.

A EC tem sido um espaço de constantes provocações no meu próprio processo de politização. Pois ao atuar com educandos de territórios periféricos, que, não por coincidência, são em sua maioria pretos e pardos, e que, em grande parte, fazem parte de alguns dos recortes da comunidade LGBTQIAP+, me vejo constantemente na necessidade de refletir sobre o meu lugar - como mulher cis, amarela, de classe média - frente às opressões diariamente vividas por meus alunos e repensar meu papel nas lutas advindas dessas opressões. Isso tem me permitido ir além dos conhecimentos meramente teóricos, tem propiciado um outro tipo de contato com as contradições da realidade e tem me provocado buscar coerência com os princípios freireanos, que, de acordo com o próprio Freire (1996), precisam necessariamente envolver a práxis e a troca dialógica com os educandos. Porém, ao paralelamente, também atuar com educação básica, na Tríade, em programas de escala, nas mais diversas redes públicas, tenho cada vez mais certo para mim, que a EC é um ambiente educacional singular, com um nível de criticidade, reflexão e autonomia que poucas escolas de educação formal têm condições de desenvolver, especialmente na realidade social e política que viemos vivendo na última década.

Desde meados de 2010, temos visto, no Brasil e em outras partes do mundo, um cenário em que um conjunto de elementos sociais, políticos e históricos - como: insatisfação

popular diante de seguidas crises econômicas; aumento da aversão em relação à classe política; difusão do uso de redes sociais em rotinas pessoais e profissionais; dificuldade na regulamentação de novas tecnologias e inteligências artificiais, entre outros - vem criando condições propícias para que as pessoas estejam cada mais desconfiadas e hesitantes, tendo cada vez menos abertura para trocar com aqueles que pensam e vivem de formas diferentes das suas. Para a maioria das pessoas, a diversidade tornou-se ameaçadora a tal ponto que chegamos a um cenário em que a polarização parece ter se tornado a ordem do dia. Posicionamentos têm se tornado cada vez mais fixos e resolutos e as oportunidades de se repensar ideias, opiniões e representações têm se tornado cada vez mais escassas. Desta forma, a partir das experiências que vivi e nas quais me vejo imersa atualmente, a grande questão que me inquieta neste momento é como promover uma educação política na educação básica, considerando uma conjuntura em que os princípios democráticos estão sendo constantemente ameaçados, não apenas em nível institucional, como também em um nível popular, na troca e vivência entre familiares, colegas, vizinhos e amigos.

Esse tema me é tão caro, pois acredito que o contínuo e gradual processo de compreender-me com um ser político se deu com mais evidência exatamente neste período, em que a minha realidade de país e mundo caminhava para o lado oposto. Quanto mais eu me via amadurecida e interessada em buscar compreender vivências e experiências diferentes das minhas, mais essas bolhas sociais e ideológicas iam se fechando em si mesmas e mais as possibilidades de pessoas conviverem com a pluralidade e valorização da diversidade iam se reduzindo. Ironicamente, essas mesmas mudanças de contexto, que iam em uma linha contrária aos meus novos credos e princípios, foram fortalecendo ainda mais a minha percepção sobre a importância da educação política, pois esse movimento foi me mostrando o quanto a nossa democracia exige um esforço ativo, contínuo e reflexivo de manutenção. Pensamento crítico e atitude participativa e cidadã alimentam e são alimentados por um sistema educacional que fomente valores democráticos.

1.2 Problema de pesquisa

Para dar início a este trabalho, é essencial explicitar que parto de uma premissa base, a premissa de que todo processo educativo é político. Bernard Charlot (1963) explica que a sociedade e as diferentes comunidades que a compõem funcionam a partir de diversas referências, por exemplo: referenciais de família, referenciais de trabalho, de relações sociais, afetivas, hierárquicas, econômicas etc. Durante um processo educativo, o aprendente se

desenvolve se constituindo por esses valores, ideias e significações baseadas nestes referenciais, seja por conta de um processo de transmissão explícito, que acontece por meio de instruções e definição de normas, seja de forma implícita, a partir da própria vivência dentro destes referenciais e da subjetivação daquilo que se vê e ouve. Algumas escolas, por exemplo, buscam conformar estudantes para a submissão e obediência pautadas em relações hierárquicas e para a adequação a demandas sociais, especialmente aquelas advindas do mercado de trabalho. E mesmo quando escolas difundem ideias que, por vezes, soam como conhecimento geral ou senso comum em determinados grupos, essas ideias são, na realidade, fundamentalmente ideológicas. Charlot (1963) dá o exemplo do uso do termo liberdade, que muitas vezes é aplicado para se promover a sensação de que vivemos em um contexto em que teoricamente podemos realizar escolhas livres em relação ao trabalho que "desejamos" exercer, quando, por outro lado, essa suposta liberdade é elemento essencial para a manutenção de uma sociedade pautada nas demandas de uma sociedade em que impera o capitalismo e a divisão de classes.

A questão é que os processos de significação e difusão de ideias políticas, que acontecem ao longo de processos educativos, normalmente favorecem ordens políticas e sociais vigentes, especialmente dentro do ensino básico. Usualmente, quem pauta as finalidades educativas de determinado contexto são os grupos dominantes deste espaço e tempo histórico (Charlot, 1963). Por isso, Paulo Freire (1974) dizia que a educação bancária, ou seja, a educação acrítica que não busca emancipação do educando, leva oprimidos a desejarem se tornar opressores, porque ela dá reforça ideias hegemônicas já estabelecidas. Libâneo (2019) afirma que, no Brasil, por exemplo, nas últimas décadas, as políticas públicas educacionais têm sido majoritariamente direcionadas por finalidades educativas definidas por organismos supranacionais e influências externas, servindo, desta maneira, a interesses neoliberais de economias dominantes, como a norte americana. Esta lógica acabou levando à priorização do preparo para o mercado de trabalho, em detrimento da formação para cidadania. Portanto, este trabalho parte da premissa de que não existe educação neutra e a educação que se pretende neutra, na realidade, apenas reforça valores, ideias e ordens previamente estabelecidas, mesmo que de maneira não intencional.

Neste sentido, Aguiar *et al.* (2016) afirmam que “(...) a educação escolar é uma atividade humana, portanto, social e histórica, e que não pode ser analisada negligenciando-se as forças políticas e ideológicas que, dialeticamente, respaldam a sua dimensão pedagógica” (p.21). Desta forma, entendendo o caráter ideológico da educação, é possível acolher a noção de que todo processo de ensino-aprendizagem é político. Mas, em um contexto como o

brasileiro, qual seria a finalidade política da educação? O Brasil adotou a forma de governo republicana no final do século XIX, sendo que o último período ditatorial que aconteceu no país foi entre 1964 e 1985, durante o regime militar. Portanto, faz pouco mais de 30 anos que o Brasil vive um regime democrático de forma ininterrupta. Porém, ainda mais recentemente, em 2019, a partir de acontecimentos que começaram a se delinear alguns anos antes, essa situação passou a sofrer grandes ameaças.

Em meio ao crescimento de um sentimento popular de aversão a figuras e práticas políticas, em julho de 2015, manifestações auto proclamadas apartidárias e contra a corrupção aconteceram em diferentes estados do Brasil. Seguindo essa toada de insatisfação com o cenário político nacional, em 2016, o país passou pelo *impeachment* de uma presidenta que, alguns anos depois, em 2019, culminou na ascensão de um presidente abertamente saudosista ao período da ditadura militar. Inclusive, tentativas de golpe de estado para implementação de uma nova ditadura neste governo já foram investigadas e tiveram envolvidos condenados. Todo este contexto revela uma crise institucional, que cabe aos três poderes constitucionais - legislativo, executivo e judiciário - equilibrar para garantir a manutenção da democracia. Complementarmente, é válido se questionar se essa crise teria sido possível se, em nível popular, as pessoas tivessem sido formadas politicamente para exercer sua cidadania e garantir os direitos fundamentais de todos. Milton Santos (2023) nos explica que, em nosso atual contexto global, dominado pela hegemonia do pensamento do consumo e do lucro, a sociedade não têm sido preparada para o real exercício da democracia.

(...) instalam-se a competitividade, o salve-se quem puder, a volta ao canibalismo, a supressão da solidariedade, acumulando dificuldades para um convívio social saudável e para o exercício da democracia. Enquanto esta é reduzida a uma democracia de mercado e amesquinhada como eleitoralismo, isto é, consumo de eleições, as pesquisas perfilam-se como um aferidor quantitativo da opinião, da qual acaba por ser uma das formadoras, levando tudo isso ao empobrecimento do debate de ideias e à própria morte da política. (Santos, 2023, p. 66)

Essa história recente do Brasil e do mundo demonstra que democracias não são instauradas permanentemente, e sim são constantemente mantidas podendo estar mais ou menos fortalecidas (Levitsky; Ziblatt, 2018) e, mais do que isso, que uma educação política para o exercício amplo da cidadania é chave neste processo (Oliveira Júnior, 2012). Uma população menos preparada politicamente pode estar mais fragilizada para se atrair por discursos de líderes demagogos, por exemplo. Portanto, em um regime democrático, uma das principais finalidades da educação é o fortalecimento de valores democráticos (Savater,

2012). E, especialmente em um país como o Brasil, é importante destacar que a luta por uma democracia estável anda lado a lado com a luta por mudanças e transformações sociais.

Os Estados democráticos podem aparentar desfrutar de períodos de relativa estabilidade, mas a estabilidade pode ser ilusória; pode mascarar realidades sociais profundamente opressivas. Devemos estar dispostos a fazer questionamentos acerca da democracia: aos nossos líderes políticos, às nossas leis e instituições, a nós mesmos, como cidadãos democráticos. Viver a democracia da maneira prevista por Freire está longe de ser fácil, mas as dificuldades que encontramos podem, no longo prazo, fortalecer nossa determinação de continuar escutando e aprendendo, contribuindo em nossa pequena jornada para uma conversa interminável. (Roberts, 2023, p.20)

A partir de estudos de Lélia Gonzalez (2020) e Cida Bento (2022), podemos perceber que, indo um pouco mais longe na história do Brasil, conseguimos entender que o país se estruturou sobre diversos tipos de desigualdades, sejam elas econômicas, sociais, políticas ou raciais. O nosso foi o último país a abolir a escravidão, praticamente sem políticas de integração da população que fora escravizada à sociedade. As pessoas escravizadas foram forçosamente afastadas não apenas de seus territórios e comunidades, como também de suas culturas, religiões, costumes e crenças, tendo ao mesmo tempo, por um movimento de resistência, enriquecido a cultura, religião, costumes e crenças brasileiras, de forma que demorou-se séculos para que se começasse a reconhecer essas importantes contribuições.

Hoje, por conta dessas distorções históricas, as populações preta, parda e indígena brasileira estão incluídas por escrito em nossa constituição como cidadãos, mas, na prática, não têm acesso aos muitos dos direitos e garantias fundamentais aos quais outros têm. Lélia Gonzalez (2020) descreve essa situação como o mito da democracia racial brasileira, ou seja, supõe-se que a população brasileira é miscigenada e diversa de forma harmônica e plural, mas a realidade é que os índices carcerários, de empregabilidade, de renda, de mortalidade, de grau de formação e outros dados como estes evidenciam desigualdades e injustiças estruturais. Portanto, ao falar de fortalecimento da democracia em um país como o Brasil, é necessário se olhar para o nível institucional, em que os três poderes se equilibram para que a constituição continue buscando garantir direitos fundamentais aos cidadãos, mas também é necessário se olhar para o que efetivamente acontece na realidade, para o nível substancial, entendendo se esses direitos e garantias estão realmente sendo acessados por todos de fato.

Por isso, quando se fala em educação política em um país como o Brasil, não basta que se fale em educação para democracia, é também necessário que se fale em uma educação para liberdade. E, dado que Charlot (1963) já havia alertado sobre os diversos sentidos que a palavra liberdade pode assumir, é importante deixar claro que, neste trabalho, a liberdade se

refere a uma abordagem freiriana. Ou seja, nos referimos a uma liberdade que não parta de necessidades forjadas por interesses dominantes e sim de necessidades e desejos emancipatórios; uma liberdade que fomente a pluralidade, o diálogo e a curiosidade epistemológica; uma liberdade que entenda que os processos são tão importantes quanto os resultados; uma liberdade que possa ser efetivamente exercida por todos e não apenas por alguns poucos (Freire, 1974).

Para este trabalho, em meio a diversos processos dialógicos possibilitados pelo programa de Formação de Formadores dentro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o desejo de atuar com o tema de educação para liberdade e democracia, neste sentido freiriano, sempre foi uma certeza, porém o problema de pesquisa foi formulado, revisado, reescrito e reformulado por diversas vezes. Neste mestrado profissional, tive a oportunidade de passar por um processo acadêmico inovador: o direcionamento da pesquisa tem início com uma tutoria voluntária junto a doutores e doutorandos da PUC para, somente ao final do primeiro ano, termos professores orientadores designados a nos apoiar. Este contato com diversos pesquisadores, em diferentes momentos da vida acadêmica, com variadas referências para ajudar a enriquecer o olhar sobre nossos temas de interesse, no meu caso, resultou em um processo um pouco tortuoso, mas certamente engrandecedor.

Inicialmente, a ideia para este trabalho era desenvolver e avaliar uma formação de professores de Ensino Médio para uma educação para democracia e liberdade. Depois, o foco passou a ser o monitoramento de um programa piloto da EC, em que os estudantes da organização atuavam na disseminação de conhecimento políticos em seus respectivos contextos escolares. Numa nova virada de chave, passei pelo desejo de construir uma comunidade de prática entre professores de ensino básico para promoção de uma educação para democracia e liberdade. Mas, no final, acabei decidindo investigar e analisar a realidade atual, sob as lentes das significações dos estudantes, ao invés de buscar o desenvolvimento de algo novo, escolhendo por me focar na pergunta "De que maneira as vivências escolares do Ensino Médio são significadas por jovens como contribuições para sua formação para a democracia e a liberdade?".

Ou seja, em meio idas e vindas - comuns a todo processo de desenho de pesquisa - que giraram em torno de debates acerca de elementos como: viabilidade; coerência epistemológica e ontológica; adequação ao programa de pós-graduação em que a pesquisa está inserida; e, possibilidades e acessos da pesquisadora, acabei optando por um caminho de pesquisa descomplicado, mas nesta aparente simplicidade reside uma preocupação nada trivial em relação a um desenho coeso de pesquisa e uma execução rigorosa, dentro de um curto período

de tempo. A inquietação que desencadeou este trabalho, desde o início, girou em torno de como contribuir para que escolas de educação básica pudessem trabalhar questões referentes à democracia e liberdade de forma intencional e emancipatória. E, apesar das idas e vindas, essa se manteve a raiz do trabalho do começo até este momento.

1.3 Objetivos gerais e específicos

Este trabalho busca responder à pergunta “De que maneira as vivências escolares do Ensino Médio são significadas por jovens como contribuições para sua formação para a democracia e a liberdade?”. Como já comentado, atualmente trabalho em uma organização de educação não formal suprapartidária chamada Escola Comum (EC), que atua na formação política de pessoas advindas de regiões periféricas que estão na faixa etária de 16 a 21 anos de idade. Os jovens que adentram essa formação o fazem por adesão voluntária, depois de passar por um processo seletivo promovido pela própria organização. Ou seja, o público atendido pela EC já inicia a formação interessado em questões políticas, conectadas à democracia e liberdade, carregando, já de antemão, curiosidade por compreender melhor suas realidades, vontade de trabalhar suas leituras de mundo e desejo de intervir em seus contextos.

Entendendo que esses jovens, em muitos sentidos, ao se interessarem e serem selecionados pela EC, já se encontram em um caminho que indica o desenvolvimento do ser humano politizado, que está em busca do “ser mais” freiriano, a ideia deste trabalho é investigar como as vivências escolares de Ensino Médio pelas quais eles passaram contribuíram para o desenvolvimento de suas visões críticas, curiosidades epistemológicas, sentimento de esperança e desejo de luta. Em suma, o objetivo geral deste trabalho é: analisar as significações atribuídas por jovens a vivências do Ensino Médio que, em suas percepções, contribuíram para a formação para democracia e liberdade. Com essa investigação, busco contribuir com reflexões sobre como escolas podem se tornar ambientes mais propícios para a formação política de adolescentes e como professores podem ser formados para apoiar neste propósito.

Partindo disso, os objetivos específicos da pesquisa são os seguintes:

- Identificar vivências do Ensino Médio que jovens que participam ou participaram da Escola Comum entendem que contribuíram com sua formação política;
- Analisar as significações atribuídas por jovens a vivências de Ensino Médio, buscando compreender como elas contribuíram em uma formação para

democracia e liberdade;

- Apresentar apontamentos para reflexão sobre as práticas escolares de Ensino Médio e sobre formação de professores no que se refere à educação para democracia e liberdade.

A seguir, são apresentados resumidamente, no quadro, os principais elementos sobre os quais se baseia a presente pesquisa: tema; problema de pesquisa; objetivo geral; sujeitos da pesquisa; e, metodologia de pesquisa.

Quadro 1: Resumo dos principais elementos de partida da pesquisa

Tema	Problema	Objetivo geral	Sujeitos	Referencial teórico metodológico
Formação política de jovens no Ensino Médio: análise das significações de vivências escolares para a construção da democracia e da liberdade.	De que maneira as vivências escolares do Ensino Médio são significadas por jovens como contribuições para sua formação para a democracia e a liberdade?	Analisar as significações atribuídas por jovens a vivências do Ensino Médio que, em suas percepções, contribuíram para a formação para democracia e liberdade.	Jovens que participam ou participaram da Escola Comum.	Método: perspectiva sócio-histórica / Referencial: pensamento freireano

Fonte: Autora, 2025.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS

2.1 Processo de revisão da literatura

A fim de explorar o que já foi abordado em trabalhos acadêmicos anteriores sobre educação, democracia e liberdade, foram buscadas pesquisas correlatas, entre teses e dissertações, que poderiam contribuir com um levantamento de referenciais teóricos e metodológicos. Para isso, foi utilizado o portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), uma plataforma onde são disponibilizadas teses e dissertações produzidas em instituições brasileiras ou por pesquisadores brasileiros. Esse processo prévio foi relevante para se levantar o que já foi discutido sobre o tema e o que ainda pode ser construído a partir disso.

Em uma primeira tentativa de busca, foram aplicados os termos "educação", "democracia" e "liberdade", de forma que todos esses termos deveriam ser encontrados nos resumos dos trabalhos. Foram utilizados filtros que restringiram os resultados a publicações dos últimos 10 anos e que fossem da área de conhecimento da educação. Com isso, foram encontrados 68 trabalhos, entre dissertações e teses. Foram analisados apenas os resumos dos 20 primeiros resultados, pois, com essa breve análise, já foi possível notar que esta combinação de termos resultou em trabalhos que eram incompatíveis com os referenciais teóricos buscados, ou seja, não partiam de uma visão freiriana ou até mesmo partiam de visões contrárias a essa.

Em uma tentativa de restringir os resultados a uma visão mais alinhada com a fundamentação teórica pretendida, decidiu-se acrescentar o termo "freire" à "educação", "democracia" e "liberdade". Mantendo-se o filtro de publicações dos últimos 10 anos e da área da educação, foram encontrados 44 trabalhos. Novamente, os resumos dos 20 primeiros resultados foram analisados e, com isso, percebeu-se que a maioria dos trabalhos encontrados fechavam o foco em temas específicos, como decolonialidade, educação inclusiva ou educação ambiental. Como a ideia era encontrar trabalhos que abordassem a democracia e liberdade de maneira mais abrangente, acabou-se partindo para uma nova tentativa.

Desta vez, para restringir ainda mais a busca, os termos foram buscados nos títulos dos trabalhos. Em um primeiro momento, não se encontrou nenhum resultado. Dessa forma, a palavra "educação" foi dispensada da busca, assumindo-se que "freire" já traria um viés para a área. Novamente, nenhum resultado foi encontrado. Assim, o termo "liberdade" também foi dispensado. Na busca, em títulos, a partir somente dos termos "democracia" e "freire", foram

encontrados três resultados, duas dissertações e uma tese. Os resumos dos três trabalhos foram analisados, considerados alinhados à presente pesquisa e incluídos entre as pesquisas correlatas. Depois, a partir somente dos termos "liberdade" e "freire", restringindo-se a publicações dos últimos 10 anos, seis trabalhos foram encontrados. O resumo de cada um dos seis foi analisado e excluindo-se os trabalhos com focos específicos, como cinema educativo e educação linguística, mais duas dissertações e uma tese foram acrescentadas às pesquisas correlatas, resultando em um total de quatro dissertações e duas teses.

Depois deste processo, os seis trabalhos foram lidos e analisados com mais detalhe. Após a leitura, uma das dissertações foi excluída por apresentar fundamentações teóricas diametralmente opostas a este trabalho. Com base em ideias de Daniel Pécaut (1990, *apud* Araújo, 2015), a dissertação intitulada “Educação e democracia: uma análise das afinidades entre Paulo Freire, as ideias da Escola Nova e do Nacional Popular (1957-1963)”, de Taís Araújo (2015), apresenta a interpretação de que Paulo Freire compôs um grupo de intelectuais racionalistas que apresentava ideias reformistas e desenvolvimentistas acerca da educação, visando a promoção da participação popular das massas no espaço público a partir de uma abordagem elitista. De acordo com a autora, Freire iniciou sua trajetória em espaços que combinavam valores liberais laicos e valores católicos que, apesar de serem diferentes, compartilhavam ideias em comum que influenciaram o educador, como a aversão às escolas tradicionais, o discurso da educação para a vida e a formação para democracia de forma ordeira e pacífica. Essas ideias foram tomando novas formas e delineamentos ao longo da carreira de Freire, mas, de acordo com Araújo (2015), a noção de se organizar a sociedade “pelo alto” se manteve ao longo de seus escritos. Essas são ideias com as quais o presente trabalho não concorda.

Posteriormente, também foi incluída na lista a tese intitulada “A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação”, da Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães. A leitura da tese foi indicada durante a realização da disciplina “Contribuições para a Formação de Educadores na Perspectiva de Vygotsky: A Pesquisa-TransFormação I”, organizada pela Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar. Apesar de tratar um assunto diferente do tema deste trabalho, por se dar em uma perspectiva materialista histórico dialética, a tese traz uma importante e completa contextualização sócio histórica da educação básica no Brasil. A contextualização realizada por Magalhães (2021) foi utilizada para que, junto a outras fontes, fosse organizado o capítulo de contextualização sócio histórica para esta pesquisa.

Abaixo, segue um quadro que resume este processo.

Quadro 2: Processo de busca das pesquisas correlatas

Termos de busca	Filtros aplicados	Resultados obtidos	Fatores de exclusão	Resultados analisados
• educação (resumo) • E democracia (resumo) • E liberdade (resumo)	• Ano da publicação: 2014 - 2024 • Área do conhecimento CNPQ: Educação	68 trabalhos	---	Nenhum. Com a leitura dos resumos dos 20 primeiros resultados, foi possível perceber que os trabalhos eram incompatíveis com a fundamentação teórica buscada.
• educação (resumo) • E democracia (resumo) • E liberdade (resumo) • E freire (resumo)	• Ano da publicação: 2014 - 2024 • Área do conhecimento CNPQ: Educação	44 trabalhos	---	Nenhum. Com a leitura dos resumos dos 20 primeiros resultados, foi possível perceber que os trabalhos tinham foco em temas específicos, como decolonialidade, educação inclusiva ou educação ambiental.
• democracia (título) • E freire (título)	Não foi aplicado.	3 trabalhos	---	2 dissertações e 1 tese. Porém, após a leitura integral, uma das dissertações foi excluída por apresentar interpretações de Freire opostas aos referenciais buscados.
• liberdade (título) • E freire (título)	• Ano da publicação: 2014 - 2024	6 trabalhos	Trabalhos com focos específicos, como cinema e/ou linguística (3)	2 dissertações e 1 tese
n/a	n/a	n/a	n/a	Mais uma tese foi incluída a partir de leitura recomendada na disciplina de “Contribuições para a Formação de Educadores na Perspectiva de Vygotsky: A Pesquisa-TransFormação I”, organizada pela Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

Fonte: Autora , 2025.

No quadro 3, são apresentados, de forma sintética, as dissertações e teses selecionadas para leitura e contribuição para os referenciais teóricos metodológicos deste trabalho. No Apêndice 1, ao final deste documento, é apresentada uma versão mais detalhada deste mesmo quadro.

Quadro 3: Principais informações das pesquisas correlatas selecionadas

Autor	Título	Instituição	Ano
FERNANDES, Tiago Rufino	Práxis pedagógica, escola e democracia: uma fundamentação comunicativo-dialógica do ato educativo com base em Paulo Freire e Jürgen Habermas	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	2023
FERREIRA, Maria Magdalena	Educação como prática da liberdade e pedagogia da autonomia – Paulo Freire – por uma educação humanizadora	Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2021
MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha	A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2021
OLIVEIRA JUNIOR, Washington Luiz de	Educação pública brasileira na contemporaneidade: Paulo Freire e a teoria da ação dialógica na reinvenção permanente da democracia	Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina	2012
SÁ, Geraldo Mateus de	História intelectual de Paulo Freire: a liberdade e a ética como condição indissociável do ser mais	Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2022
SOUZA, Eliza Militz de Souza	O conceito de <i>liberdade</i> na obra de Paulo Freire	Centro de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal de Santa Maria	2020

Fonte: Autora , 2025.

Nas seções a seguir, serão discutidas as definições de democracia e liberdade e os pressupostos da perspectiva sócio histórica adotados pelo trabalho, contemplando as teses, dissertações e artigos selecionados, bem como as referências que fundamentam este trabalho, como Paulo Freire (1921-1997).

2.2 Democracia e liberdade: definições adotadas

Como sabemos, a democracia existe desde a Antiguidade, quando, em Atenas, os cidadãos - ou homens livres, não contemplando mulheres e pessoas escravizadas - tinham acesso direto, sem intermediários, a deliberações sobre questões de interesse público e processos decisórios do Estado. Porém, construída em um outro contexto, a democracia desta época difere em muitos aspectos da atual, afinal, uma democracia direta, na complexidade do mundo atual, não seria viável nem eficiente. Os fundamentos para a democracia da contemporaneidade foram construídos ao longo do século XVIII, tendo sido encampados pelas lutas burguesas contra formas de governos absolutistas. Depois, já no século XX, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e a derrubada de regimes totalitários e fascistas, consolidaram-se as bases conceituais para o que, hoje, conhecemos por democracia representativa (Bielschowsky, 2011). Porém, dada sua longa história e dada a complexidade da realidade em que vivemos hoje, a democracia assume diversos significados e sentidos para diferentes grupos e sujeitos. O que faz com que uma definição se imponha como necessária para este trabalho.

De acordo com Bielschowsky (2011), existem duas grandes linhas que delineiam a compreensão sobre o que consiste a democracia na contemporaneidade: uma procedimental e outra substancial. A linha procedimental, atrelada a uma lógica mais positivista e racionalista, considera a democracia como algo a ser sustentado por métodos e procedimentos formais que sejam cultural e moralmente neutros e que se pautam naquilo que uma maioria defende. Já a linha substancial entende que a neutralidade é inviável e que, mais do que mecanismos formais, a democracia também exige acordos de valores e compromissos universais, que Bielschowsky (2011) sugere se orientarem pelo propósito comum de busca da “igual liberdade de todos os indivíduos” (p. 9333).

A democracia procedimental se pauta no relativismo, entendendo que não existem princípios éticos ou morais absolutos, ou seja, universais a todos os indivíduos. Dessa maneira, considera-se que a democracia deve ser mantida por meio do cumprimento de regras objetivas e neutras e as tomadas de decisão devem se pautar em mecanismos de legitimação do poder, que contemplam a aferição das vontades estatisticamente majoritárias da população. Basicamente, acredita-se que a pluralidade de visões e valores, inerente ao regime democrático, só pode ser tratada com neutralidade pelo Estado. Essa lógica se baseia e reforça a ideia da autodeterminação individual, em que os sujeitos se governam a partir de vontades e interesses individuais, e não por aquilo que é comum a um coletivo (Bielschowsky, 2011).

A democracia substancial questiona a democracia procedimental ao colocar em dúvida a possibilidade de uma neutralidade cultural e moral. Ao embasar as tomadas de decisão de um sistema somente nos interesses de uma maioria estatística, a democracia pode muito bem atender a inclinações antidemocráticas. Para evitar isso, o valor da igual liberdade de todos os indivíduos precisa ser tomado como absoluto, do contrário, a democracia se torna uma ameaça a ela mesma. Assim sendo, o próprio princípio da liberdade, essencial na manutenção da democracia, constitui-se como um argumento moral, o que vai de encontro à pretensa neutralidade da democracia procedimental. A partir disso, podemos entender que a democracia substancial pressupõe algumas condições para existir, como a igual liberdade de minorias e o respeito a seus interesses e necessidades, bem como o desenvolvimento do senso de comunidade por meio de valores, morais e visões em comum.

Portanto, é possível identificar que por vezes, dentro de um contexto global de um Estado democrático de direito, algumas decisões jurisdicionais contra majoritárias possuem caráter absolutamente democrático, na medida em que elas promovam esse telos da democracia, a dignidade da pessoa humana. (Bielschowsky, 2011, p. 9336)

Diante desta discussão, é importante elucidar que este trabalho adota a perspectiva da democracia substancial, entendendo que regras e procedimentos são basilares para manutenção de um regime democrático, mas não suficientes, uma vez que a neutralidade não é possível, dado que a própria defesa da democracia é política e ideológica por si só. Mas, mais grave do incorrer em incoerências teóricas e conceituais, uma pretensa neutralidade pode implicar em riscos em nossa realidade objetiva, uma vez que, ao dar luz apenas a demandas majoritárias, em certos grupos sociais, que não fazem parte de uma maioria numérica ou social, a democracia procedimental pode ameaçar aquilo que existe de mais valioso numa democracia, aquilo que Bielschowsky (2011) chamou de dignidade humana. Esse risco é objetivo e real, pois nossa realidade sócia histórica já se constitui por essas contradições e violências quando nos aprofundamos em questões referentes a recortes de gênero, classe social, religião e principalmente raça.

Lélia Gonzalez (1970) nos explica que, ao longo do século XX, diferentemente dos Estados Unidos, que instituiu um modelo formalizado e legitimado de segregação racial, por meio, por exemplo, das Leis Jim Crow, no Brasil, não houveram políticas públicas que ratificassem de maneira evidente ações racistas. O paradigma que buscou-se instalar oficialmente no país foi o da miscigenação harmoniosa, o da mistura de povos, onde "todos somos iguais". Porém, como já apontado anteriormente, Lélia Gonzalez (1970) sempre

buscou denunciar em seus trabalhos que essa ideia é, na realidade, um mito. O tipo de racismo que se instalou no Brasil é o da ideologia da hierarquia, na qual, nas entrelinhas de nossa cultura, de uma forma quase que sutil, o branco é entendido como intelectual, cultural e moralmente superior ao negro. Músicas, roupas, crenças e hábitos herdados da cultura afro-americana são estigmatizados de tal maneira que até o processo de reconhecer-se como negro é doloroso no Brasil. Lélia Gonzalez (1970) exemplifica essa situação por meio de sua ascensão na vida acadêmica:

À medida que fui subindo na escala educacional, fui embranquecendo mesmo, não gostava de samba, usava peruca, era metida a lady, coisas tais, até que se leva a porrada na cara - a verdade é esta, não tenho outra expressão - e se acorda diante do mito que a própria pessoa interioriza e pensa que corresponde à realidade do seu povo. (p. 234)

Portanto, no Brasil, a segregação racial não foi imposta, mas foi se constituindo em nossos territórios e, hoje, pode ser notada pelo número de pessoas brancas que vemos em bairros centrais e o número de pessoas negras que vemos em bairros periféricos, ou pelo número de pessoas brancas que vemos em universidades e o número de pessoas negras que vemos em situação de encarceramento, ou, até em um mesmo espaço, pelo número de pessoas brancas que vemos sendo servidas em um restaurante e o número de pessoas negras servindo-as. Lélia (1970) vai além daquilo se faz evidente até mesmo visualmente e traz um relato de como, no Brasil, a ascensão social de uma pessoa negra ainda está acompanhada de processos sutilmente violentos, como desconexão com sua própria identidade. Assim, apesar da força, importância e conquistas históricas de movimentos negros e aquilombamentos, a ideologia da hierarquia e o mito da democracia racial, que se fazem presentes desde o constrangimento de entender-se como negro, certamente dificultaram a mobilização deste grupo e, conseqüentemente, sua atuação política.

Lélia (1970) explica que “(...) no Brasil da República vamos perceber que a cidadania que nos foi dada é uma cidadania formal, de papel. (...) Em termos de uma cidadania social, de uma cidadania civil e de uma cidadania política, temos um longo caminho a percorrer. Nós, os cidadãos negros.”(p. 235). A todo momento, ela reforça que “A cidadania do negro é uma cidadania esfaçada, é uma cidadania dilacerada, uma vez que a questão da identidade está aí colocada também no sentido de vergonha de ser negro (...)” (p. 240). Portanto, até hoje, nossa democracia está constituída de uma forma que negros, que são a maioria numérica no país, se mantenham como minorias sociais, pois ao longo de nossa história, suas demandas foram estruturalmente invisibilizadas no debate público. Isso tudo apesar das regras e

procedimentos que mantêm nosso regime democrático. Ou seja, a democracia, como puro e simples aglomerado de regras, não é suficiente. Pois, dessa forma, podemos estar vivendo em um regime democrático, com poderes que se equilibram e se monitoram, com alternância de poderes, com a legitimação de partidos de diferentes espectros políticos, com sistemas de votação auditáveis, mas não em uma democracia que permita a dignidade de todos.

Seguindo essa lógica, Milton Santos (2023) também faz uma crítica contundente às atuais democracias ocidentais, nos explicando que o processo de globalização que se aguçou a partir da metade da década de 50 e se intensificou ainda mais a partir dos anos 2000, com a massificação da internet, colaborou com o enfraquecimento de valores democráticos. As novas tecnologias, como a internet e as redes sociais, conectaram pessoas de diferentes partes do mundo e diminuíram distâncias entre territórios. Mas, por outro lado, ao invés de dar visibilidade e valorizar a pluralidade de ideias, filosofias, modos de vida existentes ao redor do mundo, o processo de globalização facilitou o domínio cultural de nações hegemônicas sobre diferentes territórios. Isso fortaleceu a falsa ideia de que existe um pensamento único global, que, na realidade, é apenas o pensamento hegemônico dos países dominantes que, agora, atuam globalmente. Esse pensamento é caracterizado por pragmatismo e competitividade por ser fortemente mediado por interesses de grandes empresas e pela lógica do lucro.

Esse sistema da perversidade inclui a morte da Política (com um P maiúsculo), já que a condução do processo político passa a ser atributo das grandes empresas. Junte-se a isso o processo de conformação da opinião pública pelas mídias, um dado importante no movimento de alienação trazido com a substituição do debate civilizatório pelo discurso único do mercado. Daí o ensinamento e o aprendizado de comportamentos dos quais estão ausentes objetivos finalísticos e éticos. (Santos, 2023, p. 71)

Para Milton Santos (2023), a democracia disseminada pelos países dominantes, é o que ele chama de “democracia de mercado”, em que vigoram os valores de empresas globais, pautados no consumo, na produtividade e no individualismo, em detrimento da solidariedade, da generosidade, da ética e, por fim, da própria política. Neste contexto, interesses particulares, especialmente de agentes dominantes, são normatizados e interesses sociais são tratados de modo residual. Como Bielschowsky (2011) havia apontado como risco, é a lógica da democracia pautada na maioria social, ou seja, na maioria que tem acesso aos espaços políticos e de poder, destruindo o próprio propósito da democracia, que está na construção para a coletividade, na legitimidade de disputas ideológicas e na pluralidade de ideias.

Novamente, tudo isso sob regimes democráticos em termos institucionais e procedimentais, mas, evidentemente não substanciais.

Portanto, é importante reforçar que, nesta pesquisa, trabalharemos com a lógica da democracia substancial, que se pauta no valor comum da “igual liberdade de todos os indivíduos” (Bielschowsky, 2011, p. 9333). Mas, o que entende-se por liberdade neste trabalho? Em 1958, Isaiah Berlin realizou uma palestra na Universidade de Oxford, onde apresentou dois conceitos complementares de liberdade: negativa e positiva. A liberdade negativa se baseia na ideia da não intervenção de outra pessoa ou grupo nas possibilidades individuais de ação. Ela se baseia na lógica do “ser livre de”. Já a liberdade positiva se pauta na possibilidade de escolha e tomadas de decisões a partir das aspirações, necessidades e opiniões próprias do sujeito, se pautando mais na lógica do “ser livre para”.

Na lógica da liberdade negativa, se alguém ou algum grupo impede um indivíduo de fazer algo, em alguma medida, sua liberdade está sendo restringida. A liberdade negativa parte da ideia de ser livre de interferências. Porém, por mais contraditório que isso possa parecer inicialmente, é importante apontar que, dentro desta lógica, devem existir limites à não intervenção. Os limites são necessários para que a liberdade de algumas pessoas não impeça a liberdade de outras. Para isso, é necessário se definir uma linha entre a esfera pública, onde normas e princípios de respeito mútuo à liberdade do próximo devem ser seguidos, e a esfera íntima, em que o indivíduo se encontra livre do controle social. Ao não ter esse limite respeitado, um sujeito por estar sendo privado de sua liberdade, podendo-se chegar ao ponto de estar sendo coagido. Neste ponto, Berlin (1969) nos lembra que coerção exige a ação deliberada de uma pessoa ou um grupo. Portanto, sob algumas interpretações, a dificuldade de acesso a algum lugar ou serviço por restrição financeira não constitui restrição à liberdade, por não ter sido causada por outras pessoas e, sim, por uma condição econômica. Porém, se entendermos que a falta de acesso por parte de pessoas em certas condições financeiras faz parte de arranjos estruturados e mantidos por outras pessoas e grupos, então também podemos interpretar essa situação como coerção e restrição à liberdade.

Já a liberdade positiva preza pela possibilidade de ser, fazer e expressar-se de acordo com as suas próprias vontades, desejos, ideias e necessidades, a partir de seu próprio processo de conscientização e não a partir de direcionamentos externos, como alguém passivo. É distinguir-se, em suas capacidades humanas, por meio da atuação ativa em seu meio, utilizando-se da racionalidade e da definição de objetivos e propósitos próprios. Berlin (1969) nos explica que esse processo de conscientização pode não ser individual, mas sim coletivo, dentro de um grupo do qual o indivíduo faz parte, como: pessoas de determinado espaço

territorial; grupos religiosos; movimentos sociais; determinados recortes raciais; recortes de gênero e sexualidade etc. Junto a essa colocação, o filósofo também aponta os perigos de se colocar a liberdade coletiva como uma forma de liberdade superior à individual. Esse tipo de raciocínio pode legitimar coerções sob a justificativa de que "sabemos o que é melhor para vocês". Como se pessoas de determinados grupos, se realmente estivessem pensando racional e conscientemente, pensariam da mesma maneira e desejariam as mesmas coisas que seus coersores.

Mas, mais importante do que entendermos os conceitos de negatividade e positividade, é compreendermos como eles se aplicam a nossa realidade objetiva. A liberdade negativa, o conceito de "ser livre de", logo nos remete a ideia de procedimentos de proibição. Afinal, para exercermos nossa liberdade negativa precisamos estar em um contexto livre de restrições, de controle e de opressão. Ou seja, livre do autoritarismo. Porém, como já alertado anteriormente, indo além do procedimental, devemos também olhar para o substancial. Pensando nisso, Amartya Sen (2010) nos alertou para a importância de olharmos para as restrições às nossas capacidades que acontecem inclusive em contextos procedimentais democráticos. A pobreza, presente tanto em países de regimes autoritários quanto em países de regimes democráticos, priva populações de capacidade elementares, como saúde física e mental, inclusão social, alfabetização e educação, entre outros. Portanto, em um contexto como o brasileiro, é importante que a liberdade negativa substancial, para além da procedimental, o "ser livre de privações básicas", também seja levada em conta na análise da realidade.

Já indo para a lógica da positividade, cabe a crítica de Byung-Chul Han (2017) à forma como nossa sociedade contemporânea, que foi se constituindo a partir do pós Guerras, encara e lida com a liberdade. O filósofo defende que, ao sairmos da sociedade disciplinar, ou seja, a sociedade do regramento autoritário e proibitivo que Foucault descreveu por meio do funcionamento de fábricas, quartéis e presídios, nós entramos na sociedade do desempenho. A sociedade disciplinar se caracterizava por excesso de negatividade, ou seja, pelo estabelecimento de ordens e limites. Já a sociedade de desempenho se caracteriza por excesso de positividade, ou seja, pela quase inexistência de limites, pela possibilidade de você buscar tornar-se si mesmo a partir de seu próprio esforço, sem impedimentos. Para uma pessoa desavisada, uma sociedade caracterizada pela positividade, pela ausência de limites, pode soar como algo bom. Mas, Han (2017) nos convida a analisar essa situação mais de perto e questiona essa "liberdade" denunciando seus efeitos adoecedores.

Na sociedade do desempenho, o sujeito não deve obediências a ninguém a não ser ele mesmo, da mesma forma que seu fracasso não é causado por ninguém além dele mesmo. Dessa forma, a liberdade para desempenhar torna-se, na realidade, uma pressão para desempenhar. Para o filósofo, “A positividade do poder é mais eficiente que a negatividade do dever” (p. 25), pois proibições ou exigências advindas de instâncias externas rapidamente encontram limites e bloqueios. Enquanto, o discurso do “você consegue” ou “você é capaz” ressoa nos indivíduos e na sociedade como a possibilidade do sucesso pessoal sempre às mãos. Neste contexto, caracterizado pela depressão do esgotamento, “liberdade e coação coincidem” (p. 29), nas palavras de Han (2017). O sujeito contemporâneo, ao mesmo tempo que é a vítima, passa a ser seu próprio agressor.

Portanto, podemos nos perguntar: a democracia e a liberdade são realmente possíveis em um sistema capitalista? Nancy Fraser (2024) chega a afirmar que vivemos uma crise generalizada, pois o sistema capitalista no qual vivemos depende estruturalmente não apenas da exploração do trabalho, como também da expropriação dos mais vulneráveis, do racismo, da invisibilização do trabalho do cuidado, da destruição do meio ambiente e, finalmente, do esvaziamento da democracia. Para a filósofa, o capitalismo é auto-destrutivo ao:

- usar a expropriação como instrumento de submissão de grupos periféricos ao capitalismo à lógica central desse sistema, a lógica de mercado;
- atribuir valor apenas a atividades produtivas e não a atividades reprodutivas e de cuidado humano, que, no final das contas, precedem as atividades produtivas e “preparam” a mão de obra necessária à produção;
- explorar matérias-primas e insumos naturais sob a lógica de acumulação infinita, sem reconhecer a relação de dependência do capitalismo para com a reprodução ecológica;
- considerar que o econômico e o político são duas instâncias separadas, sem reconhecer o poder público legítimo como condição necessária para acumulação sustentada do capital, por exemplo, por meio da garantia do direito à propriedade.

Porém, apesar do cenário aparentemente desesperançoso descrito, parto de alguns princípios para propor este trabalho. Tomando como base os mesmos autores que trazem essas críticas contundentes a nosso sistema, consigo trazer um olhar mais otimista ao tema. Milton Santos (2023) nos sugere esperar por meio da emancipação e do protagonismo das minorias sociais. Nancy Fraser (2024) vê possibilidades de superação dessas crises por meio do desenvolvimento de uma leitura de mundo sistêmica, com ações que partam de uma visão

de totalidade. Essas possibilidades vão ao encontro de uma pesquisa de finalidade propositiva e transformativa como esta, que além de buscar fazer denúncias, como sugere Paulo Freire, também busca contribuir com anúncios de esperança. Essa visão também exige um olhar ontológico e metodológico voltado para a transformação. Por isso, a sócio-histórica foi escolhida como perspectiva para essa pesquisa.

2.3 Perspectiva sócio-histórica

A definição de um método de pesquisa ou investigação exige a reflexão sobre o olhar ontológico do qual se parte. Se, por exemplo, partimos de uma perspectiva fenomenológica, uma análise fenotípica, ou seja, externa de um objeto, pautada na descrição daquilo que pode ser observado, pode fazer sentido. Porém, se partirmos de uma perspectiva voltada para o desenvolvimento e para o sujeito, como sugere Vygotsky (1991), é necessário se buscar uma análise genotípica sobre o fenômeno que está sendo estudado, ou seja, é preciso entender os processos por trás daquilo que está sendo observado.

A tradicional abordagem do campo da psicologia experimental, que se baseia no procedimento estímulo-resposta, além de buscar isolar os objetos a serem estudados de seus contextos históricos, comete o erro de assumir-se neutra e distante daquilo que está sendo estudado (Vygotsky, 1991). Ou seja, historicamente, a psicologia falhou em considerar a realidade social como elemento que constitui a subjetividade do sujeito ou, quando o fez, o fez de maneira reducionista, considerando a realidade como algo estático, o que acabou produzindo noções dicotômicas entre o objetivo e o subjetivo (Gonçalves; Furtado, 2016).

A perspectiva sócio histórica, baseada nas ideias de Vygotsky (1836-1934), propõe que uma realidade histórico social seja compreendida a partir de uma relação dialética com a psicologia do sujeito (Gonçalves; Furtado, 2016). A concepção de sujeito, apresentada por Vygotsky (1991), requer procedimentos que considerem o sujeito como alguém que constitui e é constituído por sua realidade, e que considerem os próprios procedimentos investigativos como parte transformadora deste sujeito simultaneamente a este contexto. Portanto, o método proposto por Vygotsky (1991) é ao mesmo tempo pressuposto e procedimento, de forma que, a partir dessa perspectiva, práxis e teoria traçam uma relação dialética entre si e não antagônica.

A análise do sujeito se baseia em três princípios:

1. Uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto (Vygotsky, 1991): este princípio busca deixar claro que os “objetos” de análise dentro da

psicologia não são estáticos. Tanto os fenômenos sociais quanto as subjetividades são processos. Os fenômenos sociais só podem ser compreendidos a partir dos movimentos de ação, produção e significação dos sujeitos. Assim como os sujeitos só podem ser compreendidos a partir de vivências e registros que são configurados a partir dos fenômenos sociais (Gonçalves; Furtado, 2016). Portanto, o que podemos fazer é analisar processos ao invés de buscar analisar objetos de forma isolada de seus contextos e sua historicidade. Com isso, a perspectiva sócio-histórica rejeita conclusões definitivas e deterministas e aceita que toda produção e síntese é sempre provisória (Aguilar *et al.*, 2016).

2. Uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva (Vygotsky, 1991): este princípio visa evidenciar que dois fenômenos podem ser semelhantes quando observados externamente, mas os processos que ocorrem internamente, como causas ou consequências destes fenômenos, podem ser diametralmente diferentes. Desta forma, uma simples descrição de um fenômeno pode levar a categorizações e classificações equivocadas;
3. Uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura (Vygotsky, 1991): este princípio diz respeito aos comportamentos que já se fossilizaram em determinado contexto histórico por terem sido repetido há muitos anos e, que, por isso, externamente, podem apresentar os mesmos *modus operandi* de uma função primária. Mas, na realidade, são funções secundárias socialmente construídas e que se incrustaram no comportamento humano, parecendo mecanizadas até.

A história é conceito central na perspectiva teórico metodológica que Vygotsky propõe em seu trabalho. Para ele, a própria ciência é histórica, pois ela não investiga ou descreve uma realidade dada, mas sim é produto de atividades humanas submetidas a determinadas condições históricas (Sirgado, 2000). Com isso, Vygotsky não quer dizer que tudo que há ao nosso redor é histórico. A natureza não humana não é histórica, mas a humanidade, com sua capacidade inédita de criar e transformar intencional e deliberadamente suas condições de existência, são essencialmente históricos, assim como suas atividades e produções, incluindo a ciência que estuda a natureza (Sirgado, 2000). Ou seja, para Vygotsky, a realidade deve ser

interpretada sob uma perspectiva histórica, não porque não haja nada de natural na existência humana - não é isso que ele defende -, mas porque a evolução do *homo sapiens* em um ser histórico fez com que o natural e o social se tornassem dois lados de uma mesma moeda no entendimento de nossa realidade (Sirgado, 2000). Dessa forma as dimensões objetiva e subjetiva da realidade deixam de ser antagônicas para se tornarem dialéticas (Aguiar *et al.*, 2016)

Outro ponto importante nos estudos de Vygotsky é que não há como estudar a história de um indivíduo isolando-a da história humana (Sirgado, 2000). Esse autor foi um dos primeiros a subverter a lógica de se investigar como um indivíduo age em determinada realidade social, ou seja, como acontece o processo de socialização, para partir da lógica de como a realidade constitui o indivíduo (Sirgado, 2000). Isso porque a relação entre a espécie humana e sua realidade é de transformação recíproca. O homem transforma a natureza do qual ele faz parte criando e atribuindo-lhe uma nova forma e, ao mesmo tempo, é transformado ao atribuir significação a este processo (Sirgado, 2000).

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento cultural passa por três estágios ou momentos, lembrando a análise hegeliana: o desenvolvimento em si, para os outros e para si. O primeiro momento é constituído pelo “dado” em si, realidade natural ou biológica da criança enquanto algo que está dado. É o momento teórico que precede à emergência do estado de cultura. O segundo momento é aquele em que o “dado” em si adquire significação para os outros (para os homens, em sentido de coletividade ou gênero, como diz Marx). É o momento histórico da emergência do estado de cultura; momento de distanciamento do homem da realidade em si, a qual se desdobra nele na forma de representação, testemunhando a presença da consciência. Enfim, o terceiro momento é aquele em que a significação que os outros atribuem ao “dado” natural se torna significativo para si, ou seja, para o indivíduo singular. É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse outro, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural. (Sirgado, 2000, p. 65)

Em suma, Vygotsky defende que o indivíduo apropria-se da realidade social, articulando sentidos e significados e constituindo, dessa forma, significações (Sirgado, 2000). Portanto, Vygotsky rejeita a noção determinista que coloca o sujeito como mero reflexo da sociedade, pois o processo de significação é um processo que exige atividade por parte do sujeito e mediação de sua subjetividade (Sirgado, 2000). Neste sentido, é importante deixar evidente que é na própria atividade que o sujeito se apropria da realidade. O sujeito não internaliza ideias, opiniões, sentimentos e desejos dos outros com os quais ele interage, ele internaliza as significações que ele produz a partir destas ideias, opiniões, sentimentos e desejos. Como explica Sirgado (2000), ao estar em interação com o outro, as pessoas estão em uma constante produção de significações e sentidos.

Complementarmente a estes princípios, o materialismo histórico-dialético é fundamentado por categorias, que são maneiras de se elaborar o pensamento para que possamos analisar a realidade abarcando as mudanças históricas que acontecem juntamente a essa análise (Magalhães; Aguiar, 2022). As categorias são constructos teóricos, abstrações, que expressam e orientam a apreensão e análise da realidade (Aguiar *et al.*, 2020). Elas nos auxiliam a estudar fenômenos para além da aparência para entender a realidade não de forma estática, mas em processo, movimento, considerando sua totalidade, historicidade e contradições. Algumas dessas categorias podem ser: a dimensão subjetiva da realidade objetiva; a perspectiva da incompletude crítica (Magalhães; Aguiar, 2022); totalidade; historicidade; contradição; mediação (Aguiar *et al.*, 2020) etc. É importante destacar que categorias, diferente de conceitos, não são fixas (Magalhães; Aguiar, 2022). Elas podem ser elaboradas, revisadas, repensadas e entendidas como aplicáveis a cada pesquisa a partir de um processo constante e crítico sobre a pesquisa sendo realizada. Além disso, elas são dialéticas entre si, ou seja, elas se compõem simultaneamente. A seguir, buscaremos explicitar melhor cada uma das categorias utilizadas na análise desta pesquisa: totalidade, mediação, contradição e historicidade.

A totalidade não diz respeito ao conhecimento do todo, o que seria impossível, mas sim diz respeito ao entendimento de que o todo não se separa da parte e vice-versa, que eles traçam uma relação dialética entre si. Dessa forma, a realidade não pode ser fragmentada ou dividida em pequenas partes a serem estudadas isoladamente. Portanto, a totalidade não é a somatória de muitas particularidades ou o pretenso conhecimento de todos os fatos. Essa categoria, na verdade, busca nos lembrar que o singular e o plural se compõem dialeticamente, não sendo contrários ou opostos, afinal, a parte expressa dimensões do todo, assim como o todo é constituído de dimensões da parte (Aguiar *et al.*, 2020).

A mediação, ao contrário de como muitas vezes é entendida no meio educacional, não diz respeito à conexão entre dois objetos ou sujeitos. Na perspectiva sócio histórica, as mediações são entendidas como as múltiplas determinações que constituem o ser humano ao longo de sua vida. Essas determinações podem ser de cunho social, cultural, histórico, econômico, entre outros. Pode-se dizer que existem dois tipos de elementos mediadores: instrumentos e signos. Os instrumentos são os objetos sociais que mediam a relação entre o sujeito e a realidade. Enquanto os signos são meios de atividade interna sem os quais não seria possível o caráter histórico do ser humano. “Nesse raciocínio, podemos dizer que a categoria mediação se efetiva como constitutiva e organizadora das funções psicológicas superiores,

assumindo sua essencialidade no processo de produção do pensamento e da linguagem” (Aguiar *et al.*, 2020, p. 17).

A contradição é a categoria que evidencia como as múltiplas determinações que nos compõem e que compõem nossa sociedade se embatem e se contrapõem, gerando, desta forma, um movimento constante de mudanças (Aguiar *et al.*, 2020). A realidade humana, por ser essencialmente social, é contraditória e, por isso mesmo, estamos em uma contínua necessidade de desenvolvimento histórico, de superação, de transformação, não necessariamente para o avanço ou progresso, mas para a mudança de uma forma geral. “Ressaltamos que as contradições são próprias da sociedade, e que, como tal, são constitutivas tanto dos seres humanos, quanto da sociedade por eles constituída” (Aguiar *et al.*, 2020, p. 21). A contradição, inerente ao que é social, é geradora de tensões e nos garante movimento e dinamismo.

A historicidade busca trazer a compreensão de que a realidade está em movimento e muito daquilo que alguns vêem e interpretam como natural, é, na verdade, algo historicamente construído. Essa categoria nos lembra de não naturalizar fenômenos históricos e socialmente constituídos em uma visão determinista e mecanicista (Aguiar *et al.*, 2020). A historicidade contempla passado, presente e futuro na compreensão do processo de constituição do sujeito e transformação do ser humano (Aguiar *et al.*, 2016). Assim, a perspectiva sócio histórica não “patologiza” o sujeito, dando-o como naturalmente acomodado ou naturalmente motivado, lógica essa que facilmente origina discursos reducionistas de tom culpabilizante, seja sobre alunos, professores ou outros grupos (Aguiar *et al.*, 2016). Portanto, para dar continuidade a um trabalho focado em democracia e liberdade, sendo coerente a uma perspectiva sócio-histórica, é importante que compreendamos esses dois conceitos dentro da realidade e historicidade do Brasil. A seção a seguir se dedica a esta questão.

2.4 Democracia na realidade sócio-histórico brasileira

A educação como prática da liberdade, defendida por Paulo Freire (1967), visa o desenvolvimento do ser humano sujeito em oposição à formação do ser humano objeto. Ou seja, para ele, a educação deve apoiar o desenvolvimento de pessoas que sejam autores e protagonistas em seus contextos históricos e não apenas espectadores. De acordo com o autor, o ser humano, por ser único em sua capacidade de perceber e tomar consciência de sua temporalidade e historicidade, quando aceita apenas se acomodar ou se ajustar ao seu contexto, sem buscar integrá-lo como parte ativa dele, acaba suprimindo a sua humanização e

liberdade. E, para que o ser humano se integre ao seu contexto, a atitude crítica é elemento essencial. Do contrário, as pessoas acabam apenas seguindo uma receita prescrita por classes dominantes e atendendo expectativas de terceiros.

Freire (1967) explica que, devido a nossa história, de base escravista e, por isso, essencialmente antidemocrática, esse processo de integração foi dificultado, dado que somos uma nação inexperiente democraticamente falando. De acordo com o autor, pelo menos até a metade do século XX, ainda não havíamos construído as bases para o pleno exercício da democracia e participação popular. Ele explica que esse problema é decorrente de uma construção que vem desde os tempos coloniais, em que a relação dos portugueses com o Brasil não foi de integração com a terra, e sim de exploração. Com este propósito, logicamente os europeus não tinham qualquer intenção de construir dinâmicas que permitissem a participação popular e social no Brasil e isso se refletiu nas ordens econômicas, territoriais, políticas e sociais que foram se enraizando no país desde aqueles tempos.

A organização inicial da colônia em extensos domínios territoriais, por exemplo, impediu a formação de uma cultura de convivência que promovesse a participação social. Oliveira Júnior (2012) evidencia que, em suas obras, Freire defende a democracia como um valor. Mais do que um regime de governo que determina como se dão as relações públicas de um país, a democracia deve ser vivenciada como um valor no âmbito privado, nas relações íntimas, familiares e comunitárias. Para isso, a possibilidade de diálogo é essencial (Oliveira Júnior, 2012). E, a forma como o Brasil se estruturou territorialmente não estimulou essa convivência comunitária e dialógica. Mas, claro que, para além disso, tinham as próprias instituições políticas coloniais, que desde aquela época, colocavam os homens já privilegiados no poder, reforçando estruturas de manutenção de *status quo*:

Não se fale, por exemplo, como tentativa de nossa inexperiência democrática, das coloniais Câmaras municipais, dos seus Senados, dos seus vereadores. Câmaras municipais e Senados em que tivesse o povo exercitado o governo de seus municípios. Não se fale dessas Câmaras e desses Senados precisamente porque, mais uma vez, o que a sua existência e o seu funcionamento revelam é, antes, a ausência da participação do homem comum na sua vida, no seu funcionamento. (Freire, 1967, p. 102)

Essa relação de pura e simples exploração dos portugueses em relação ao Brasil, sem qualquer propósito no sentido de se buscar progresso e desenvolvimento para a colônia, durou séculos e se enraizou nas bases econômicas e culturais no país. Ainda de acordo com Freire (1967), o primeiro episódio que demonstrou alguma intenção de integração dos portugueses com o Brasil foi a época da fixação da família real no país, que aconteceu no início do século

XIX. Porém, ainda partindo de um olhar eurocêntrico, esse episódio gerou o que Paulo Freire (1967) chamou de “reeuropeização” do país, que atuava novamente em detrimento da participação política da população negra e indígena, e a favor da classe privilegiada europeia e branca. Nesta toada, ao longo de nossa história, a nossa democracia foi sendo importada de modelos europeus, sem considerar as especificidades de nossa realidade e historicidade (Freire, 1967).

Paulo Freire descreve todo esse contexto em seu livro “Educação como prática da liberdade”, escrito em 1965, quando o autor se encontrava em exílio por conta da ditadura militar que acontecia no Brasil (Souza, 2022). Ou seja, ele refletia sobre a democracia e a história brasileira em um contexto específico em que muitas mudanças políticas vinham acontecendo e, de repente, foram suprimidas pelo golpe militar (Weffort, 2021). Portanto, nesta obra, Freire (1967) discorre sobre o que ele chama de períodos de transitividade, ou seja, intervalos históricos em que velhas demandas começam a se esvaziar e novos temas passam a emergir. Ele nos descreve a construção do Brasil colonial para argumentar a importância de nos politizarmos diante de nosso contexto histórico. Especialmente em períodos de transitividade, ser uma pessoa que integra-se e não apenas adapta-se a seu contexto torna-se ainda mais importante para que as transformações de seu tempo não acarretem na manutenção de poderes hegemônicos ou em interrupções abruptas como a que foi imposta pela ditadura militar de 1964.

Já, “Pedagogia do Oprimido”, foi uma obra escrita por volta de 1967 por um Paulo Freire ainda em exílio que, como o resto do mundo, vivia os antagonismos estabelecidos entre o capitalismo norte-americano e o socialismo soviético. Nesta obra, a influência marxista sobre o autor se faz marcada ao utilizar a noção de luta de classes para apresentar as ideias de oprimido e opressor e ao retratar o indivíduo, o coletivo e a historicidade como elementos que se constroem simultaneamente de maneira dialética (Souza, 2022). Partindo desta sua obra, ao longo de sua trajetória, seus escritos foram deixando cada vez mais claro o quanto ele entendia o neoliberalismo como uma ameaça aos valores democráticos. Com mecânicas pautadas em elementos como o individualismo, a cultura de consumo, a mercantilização de direitos básicos e a desigualdade, para Freire, o capitalismo era diametralmente oposto a valores democráticos básicos, como a coletividade, consciência crítica e justiça social (Roberts, 2023).

A partir de uma perspectiva completamente diferente, os autores americanos Levitsky e Ziblatt (2018) afirmam que, sob a influência e apoio das potências ocidentais, o período entre 1990 e 2015 foi o mais democrático em todo o mundo. Em relação a este período, pós

Guerra Fria, Freire (1996) já percebia que, popularmente, vinha se disseminando essa ideia de que regimes democráticos eram mais associados aos sistemas capitalistas neoliberais e o autoritarismo aos países de viés mais socialista. Como apontado anteriormente, claro que ele se opunha a essa noção reducionista de mundo. Porém, sob um ponto de vista puramente institucional e regimental, é possível acolher as ideias de Levitsky e Ziblatt (2018) entendendo que, a partir de 1990, as potências ocidentais, de fato, tinham seus regimes democráticos institucionalmente mais fortalecidos, mesmo que isso não significasse que a participação popular, solidariedade e criticidade fossem valores amplamente disseminados em suas populações.

Porém, em 2017, até mesmo a garantia institucional destes regimes democráticos passaram a ruir, quando Donald Trump assumiu seu primeiro mandato nos Estados Unidos. Nas últimas décadas, vivemos em todo o globo, inclusive no Brasil, um novo momento de transividade, utilizando os termos de Freire (1967). De acordo com Levitsky e Ziblatt (2018), a subida ao poder de figuras políticas demagógicas que se pautam em discursos antissistema, que demonstram rejeição às regras e instituições democráticas e que disseminam discursos de ódio apresenta uma grave ameaça à democracia. Ainda, em uma linha diferente de Paulo Freire (1967), esses autores acreditam que os maiores responsáveis pela defesa da democracia são principalmente as instituições que, no caso do Brasil, são representadas pelos três poderes - Executivo, Legislativo e Judiciário - e pelos partidos políticos. A partir de uma análise do sistema eleitoral americano, os autores chegam a sugerir que o processo de escolha do presidente dos Estados Unidos se tornou "democrático demais", dificultando o trabalho dos políticos tradicionais, que deveriam ser os "guardiões" da democracia americana, responsáveis por impedir a subida de líderes populistas e extremistas ao poder (Levitsky; Ziblatt, 2018).

Ou seja, Levitsky e Ziblatt (2018) defendem que quem assegura a democracia e evita a ascensão de líderes demagogos são aqueles que já se encontram em posições de poder político, apesar de isso poder significar a continuidade da exclusão de determinadas minorias sociais do jogo político, como pretos, pardos e mulheres. Paulo Freire, por outro lado, acredita que a conscientização, ou seja, a tomada de posse da realidade, só pode acontecer por meio das mãos dos socialmente oprimidos e não dos opressores (Oliveira Júnior, 2012). Isso não significa que as instituições não tenham um papel importante - para não dizer básico e fundamental - na manutenção de nossas democracias. Mas, Freire reflete sobre o assunto a partir da perspectiva da politização do povo, mais especificamente, da população oprimida, acreditando em sua capacidade de emancipação por suas próprias mãos (Fernandes, 2023).

É importante entender que Paulo Freire (1967) traça uma importante diferenciação entre a pessoa politizada e a pessoa sectarizada. E essa diferenciação se pauta exatamente no pensamento crítico. O ser humano politizado está certo de sua opção, mas respeita o direito do outro de escolher outras opções e também julgar-se certo em sua opinião diferente. Já a sectarização, por ser puramente emotiva, busca impor a sua opção para todos. A ausência do pensamento crítico gera a adesão a ideias planificadas, um fenômeno que Paulo Freire (1967) chama de “sloganização”, ou seja, a simplificação de problemas por meio do reducionismo. Freire (1967) explica que, por esses meios, existem dois caminhos ao qual o ser humano pode rumar: o otimismo ingênuo ou o pessimismo. Desta forma, no necessário processo de humanização e integração a um contexto, as pessoas passam destes estados para um otimismo crítico. Numa sociedade em transição, é essencial que a transitividade deixe de ser ingênua e passe a ser crítica. É isso que garante uma volta ao diálogo, à responsabilidade e, conseqüentemente, à democracia. Por definição, a democracia envolve mudanças e a transitividade exige o desenvolvimento da criticidade. É um ciclo virtuoso. Estar com o mundo e não no mundo, é permitir-se criar. E ferramentar-se de conhecimento é criar de forma crítica.

Quadro 4: Principais diferenças entre a transitividade ingênua e crítica

Transitividade ingênua	Transitividade crítica
Otimismo ingênuo ou pessimismo Irracionalismo e emotividade Inflexibilidade Mutismo Sloganização	Otimismo crítico Criticidade Flexibilidade Diálogo Responsabilidade

Fonte: Autora, 2025, com base em Freire, 1967.

Vivemos, nas últimas décadas, momentos de transitividade cada vez menos abertos ao diálogo e com cada vez mais carência de civilidade (Oliveira Júnior, 2012). Ou seja, períodos de cada vez menos politização e cada vez mais sectarização, em que a intolerância, o medo e desconfiança para com o diferente têm se tornado cada vez mais dominantes (Oliveira Júnior, 2012). Levitsky e Ziblatt (2018) apresentam a tolerância mútua como um dos princípios básicos para a manutenção das democracias, ou seja, devemos aceitar e valorizar a existência daqueles que defendem ideias diferentes das nossas, desde que essas ideias sejam apresentadas de forma legítima. Os autores trazem essas ideias no âmbito das instituições, argumentando que quem mantém a democracia não é a Constituição, mas os indivíduos que

representam as instituições responsáveis por defendê-la. Isso porque regras escritas não conseguem cobrir todos os cenários possíveis de tentativas de enfraquecimento de uma democracia, porém, indivíduos, seguindo regras de boa convivência, comedimento e tolerância, conseguem se manter como "guardiões" da democracia. Apesar de, em geral, os autores se focarem em figuras políticas para trazer o princípio da tolerância mútua, em alguns momentos, eles também estendem essa ideia à sociedade, mostrando como a sectarização de cidadãos pode impulsionar e legitimar ameaças institucionais:

(...) quando as sociedades se dividem tão profundamente que seus partidos se vinculam a visões de mundo incompatíveis, e sobretudo quando seus membros são tão segregados que raramente interagem, as rivalidades partidárias estáveis dão lugar a percepções de ameaça mútua. À medida que desaparece a tolerância, os políticos se veem cada vez mais tentados a abandonar a reserva institucional e tentar vencer a qualquer custo. Isso pode estimular a ascensão de grupos antissistema com rejeição total às regras democráticas." (Levitsky; Ziblatt, 2018, p.116)

Ainda de acordo com Levitsky e Ziblatt (2018), alguns políticos, como Donald Trump, perceberam que tratar rivais não apenas como pessoas com ideias divergentes das suas, mas como figuras inaceitáveis, pode ser politicamente vantajoso no sentido de despertar as emoções de grupos que sentem que têm muito a perder, como seus privilégios sociais. A partir desta lógica, posturas de embate e confronto foram se tornando cada vez mais comuns nos espaços políticos na última década. Insultos grosseiros e pessoais, declarações de ameaça e intimidação e a disseminação de mentiras e informações comprovadamente falsas foram sendo normalizadas neste meio. Apesar de os autores se referirem ao contexto norte-americano, infelizmente um padrão muito semelhante pôde ser visto neste mesmo período no Brasil, a partir da ascensão de Jair Bolsonaro ao Poder Executivo em 2019.

2.5 Finalidades da educação básica na realidade sócio-histórico brasileira

Com a sua força administrativa, o sistema político sempre exerceu influência nas instituições escolares brasileiras e, neste país, as finalidades da educação sempre estiveram em disputa por diferentes grupos políticos (Fernandes, 2023). Sabemos que o sistema educacional é elemento chave para a manutenção de poderes. Por meio de estratégias de controle e subserviência é possível estimular a violência e a desconexão com o mundo. Quando isso acontece, como foi o caso na maior parte da história brasileira, o espaço escolar torna-se um mero capacitador para que as pessoas adquiram as habilidades necessárias para o mercado e para o sustento de uma estrutura social pautada no lucro (Fernandes, 2023). Com

isso em vista, é importante apontar que esse trabalho busca ajudar a dar força a uma outra intencionalidade, de caráter emancipatório. Mas, para isso, precisamos antes entender o contexto sócio histórico desta disputa.

A educação formal no contexto brasileiro tem as suas raízes no século XVI e, como se sabe, elas pouco tiveram de intencionalidade em direção a construção de uma sociedade democrática. Durante o período colonial, os jesuítas, em suas tarefas missionárias de educação religiosa, alfabetizaram os filhos dos colonos e os indígenas na língua portuguesa, em um processo de aculturação (Ferreira, 2021). Ao longo de mais de dois séculos, foram eles que construíram as primeiras escolas e dominaram as atividades educativas formais em território brasileiro. Foi só com as reformas pombalinas, em 1759, que as escolas jesuítas foram desmanteladas e um ensino caracterizado por disciplinas isoladas foi instalado, ainda que de forma desorganizada e dispersa, no Brasil (Ferreira, 2021).

De acordo com Ferreira (2021), somente com a chegada da família real no começo do século XIX, que começou-se a levantar novas possibilidades para educação do país, passando-se a discutir uma educação pública e universal. Contudo, a ideia não saiu do papel, por uma questão de desarticulação entre o sistema federal e as províncias, e posterior descentralização das responsabilidades políticas para os entes federados. Dessa maneira, no período do Império, o Brasil se manteve como um país de base latifundiária, patriarcal e escravocrata, com uma educação, ainda de cunho jesuítico e confessional (Magalhães, 2021), acessível apenas pelas elites das oligarquias rurais e de um pequeno grupo de burgueses em ascensão, deixando para trás uma enorme massa de analfabetos (Ferreira, 2021). Dessa forma, pode-se perceber que a educação brasileira tem um histórico classista e discriminatório desde as suas origens, e dificilmente haveria de ser diferente em um país de base colonial e escravocrata (Sá, 2022). Mesmo depois da declaração da independência do Brasil, pouca coisa mudou.

Após a independência, em 1824, começou-se a organizar um sistema de educação descentralizado, sob responsabilidade das províncias. Contudo, eram poucas as províncias com dinheiro para tal, haviam poucos professores, poucas escolas e pouquíssimos alunos tinham acesso às aulas. Apenas no Rio de Janeiro, na Corte, conseguia-se algum progresso educacional. (Magalhães, 2021, p. 82)

Durante todo o período da República, a sociedade brasileira passou por mudanças significativas em âmbito político, econômico, social e cultural, indo de uma dinâmica agrário-comercial para uma dinâmica urbano-industrial (Sá, 2022). A partir do período da Primeira República, entre 1889 e 1930, é que se inicia, no país, uma preocupação, ao menos

em discurso, com a disseminação da educação, principalmente devido ao processo de industrialização pelo qual o país passava e com a necessidade de formação de uma mão de obra trabalhadora, ainda que essa pretensa preocupação não tenha resultado efetivamente em grandes mudanças até o começo do século XX, quando ainda a grande maioria da população continuava analfabeta (Ferreira, 2021). Isso porque, em partes, à elite brasileira, interessava manter boa parte da população alheia à participação política, dando continuidade à manutenção de um sistema de privilégios. Não foi à toa que, por longos períodos durante nossa história, ser analfabeto foi não só tratado como motivo de vergonha, como também foi motivação para privação do direito ao voto (Sá, 2022).

Com o final da Segunda Guerra Mundial, em 1918, e com o gradual aumento da população nos centros urbanos e com a disseminação de ideias liberais e nacionalistas, a demanda pela universalização da educação se intensifica, de forma que a escolarização passa ser vista como instrumento essencial de desenvolvimento econômico e social (Sá, 2022). A elite oligárquica continuava alheia a essas demandas, uma vez que seus filhos já tinham acesso à educação, mas a classe operária, a burguesia emergente, os economistas, os educadores liberais e a esquerda brasileira viam a escolarização como única saída para ascensão econômica-social, como instrumento para formação de mão de obra qualificada que o país precisava para se desenvolver e/ou como um caminho para democratizar o país (Sá, 2022).

Nesta época, viu-se um aumento considerável da quantidade de escolas em todos os níveis no Brasil. Inclusive, em 1920, também foi criada a primeira universidade em território brasileiro, a Universidade do Rio de Janeiro (Magalhães, 2021). Complementarmente, inicia-se, nesta época, um movimento reformador da cultura, que chega ao auge de sua visibilidade por volta da década de 30, com o apoio de intelectuais de destaque como Anísio Teixeira (Ferreira, 2021), um dos influenciadores de Paulo Freire. Esses movimentos visavam reformas que passassem a olhar a qualidade da educação para além de sua disseminação. A ideia era discutir como formar cidadãos, colocando no centro do debate quais eram as finalidades sociais da escola. Essas demandas iam de encontro aos interesses da Igreja Católica, que passava a ver seus espaços de domínio, as escolas, sendo tomadas por outras pautas (Magalhães, 2021).

Neste período, foram propostas reformas importantes para que as políticas educacionais fossem implementadas de forma mais unificada entre os diferentes estados. Essas reformas também atendiam algumas demandas como: o princípio da laicidade da educação, criação de universidades e instituições de ensino superior, e reorganização do

ensino secundário e profissionalizante (Ferreira, 2021). Porém, é importante apontar que essas reformas ainda tinham certo caráter reacionário, com alto teor nacionalista e moralizante. Com essas reformas, a classe média passou a ganhar maior visibilidade e atuação política, o que contribuiu para que o país rumasse de uma República oligárquica para uma República liberal (Ferreira, 2021).

De acordo com Sá (2022), a década de 30 foi uma das mais marcantes em termos de transformações sociais e políticas no Brasil. Com continuidade do processo de industrialização e urbanização, ainda mais estimulado pela gradual substituição da mão de obra rural, que empurrava ainda mais trabalhadores para as cidades, e com o aumento da variedade de grupos de poder para além do setor primário-exportador, passou a ocorrer o delineamento mais claro de diferentes correntes ideológicas no país. Consequentemente, a educação passou a ser uma pauta disputada por diferentes setores: liberais, conservadores, progressistas, religiosos, oligarquia rural, burguesia, indústria etc (Sá, 2022). Neste clima de divergências, foi instaurada a Constituição de 1934, que fez da educação um direito a ser provido pela família e pelo Estado, conquista essa ratificada pelas Constituições de 1937 e 1946 (Sá, 2022). Também foi nesta década, em 1937, que foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia, atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Na década de 40, no auge do movimento da Escola Nova, movimento reformador de influência norte-americana, que lutava não apenas por uma reforma cultural, como também pela erradicação do analfabetismo e pela democratização da educação pública, os índices de analfabetismo começaram a diminuir consideravelmente (Sá, 2022). Durante a ditadura do Estado Novo, entre 1937 e 1945, os centros urbanos inflaram e reformas educacionais foram implementadas no intuito de se instaurar uma identidade nacional e a disciplina diante do regime autoritário de Vargas (Sá, 2022). De acordo com Ferreira (2021), em 1920, o índice de analfabetismo era de 69,9%, enquanto em 1940, ele caiu para 56,2%. Porém, mais da metade da população continuava sem saber ler ou escrever, portanto de 1945 a 1964, diversas reformas e campanhas de alfabetização foram promovidas pelo Estado. Mas, em geral, essas políticas davam continuidade a uma ideia de educação que atendesse aos interesses liberais (Magalhães, 2021). Magalhães (2021) explica essa época da seguinte maneira:

Nova carta constitucional é redigida, são criadas novas estratégias educacionais para suprir o mercado de força de trabalho – ensino profissionalizante, escolas de aprendizagem geridas por sindicatos e empresários, educação moral e cívica obrigatória em todas as escolas para difundir “as maravilhas do governo e do liberalismo econômico”. (p. 84)

A partir da década de 50, percebe-se um movimento de sectarização política no país (Freire, 1967). De acordo com Magalhães (2021), enquanto, na Europa, se via um momento de reconstrução e crescimento acelerado logo após a Segunda Guerra Mundial, nos países da América Latina, o capitalismo liberal ganhava ainda mais força com ações que buscavam privatizar a educação por meio da sociedade civil. A própria Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), que foi criada em 1961, dava espaço para que a sociedade civil assumisse gerência sobre decisões estratégicas na implementação de algumas políticas públicas educacionais (Magalhães, 2021).

Por outro lado, Sá (2022) afirma que, ainda na década de 50, os movimentos populares passaram a ganhar força nas áreas da cultura e educação nesta mesma década. Dois exemplos disso foram o Movimento de Educação de Base (MEB) e a abordagem de alfabetização de adultos protagonizada por Paulo Freire. Com isso, as massas passaram a reivindicar maior participação política, inclusive na área da educação, tomada como meio para conscientização e emancipação da classe popular (Sá, 2022). No início da década de 60, enquanto as demandas de classes oprimidas ganhavam espaço e visibilidade, também vivia-se uma grave crise econômica, que reduziu os investimentos externos no país, o que gerava um aumento da inflação e da dívida externa brasileira. Este cenário de crise e ambiguidades políticas - com o patrocínio de conservadores, elites políticas e forças externas que se alinhavam ao lado norte-americano na Guerra Fria - acabou levando ao Golpe Militar de 1964, o que gerou uma interrupção brusca nas conquistas que vinham sendo alcançadas pela classe popular nas áreas da cultura e educação até então (Sá, 2022).

Durante o período do regime militar, que foi de 1964 a 1985, movimentos de cultura e educação popular foram perseguidos, bem como os intelectuais que os influenciam, entre eles Paulo Freire (Sá, 2022). Esse *modus operandi* logicamente levou à marginalização política e social das camadas populacionais que já estavam mais fragilizadas antes do golpe. As políticas educacionais desta época tinham como principal fim o controle ideológico e político, o que ia de encontro direto aos princípios de uma educação para a criticidade e liberdade, defendidos por Freire. Nesta época, o compromisso com o ensino público e universal se esvaiu. Na realidade, foi o completo contrário que se deu. O regime militar abriu espaços como nunca para as iniciativas privatizadoras da educação, fortalecendo as empresas do ramo educacional (Sá, 2022).

Portanto, pode-se entender que até então, em nossa história, e de forma geral e desconsiderando-se exceções, o sistema escolar assumiu-se como parte de um poder

constituído e não parte do poder instituinte, usando as palavras de Fernandes (2023). Ou seja, ao invés de reorientar compreensões sobre o mundo e dar espaço para outras formas e possibilidades de se viver e se estruturar a sociedade, priorizando necessidades sociais, ela acaba despendendo suas energias para uma reprodução social, ou seja, para o “preparar para a vida” considerando o que já existe e a forma como a sociedade já se estrutura (Fernandes, 2023). Porém, o fato de esse *modus operandi* ter dominado as políticas educacionais ao longo de nossa história, não significa que não existam outros modos de se ver e se atuar em nossa conjuntura. Libâneo (2019) apresentou quatro visões sob as quais usualmente se estruturam as finalidades educativas no Brasil: visão da pedagogia tradicional; visão neoliberal; visão sociológica intercultural; e, visão dialética histórico cultural.

A visão da pedagogia tradicional considera que a finalidade da educação é preparar os estudantes para a vida adulta, respeitando a ordem social, econômica e cultural vigente, ou seja disseminando valores e formas de pensar já dominantes em nossa sociedade (Libâneo, 2019). A pedagogia tradicional traz um tom moralista ao processo educativo, muitas vezes, ligado à religião, e foca na intelectualidade, sem considerar a subjetividade do educando. A visão neoliberal coloca, como finalidade da educação, a preparação para o mercado de trabalho e para a socialização. Nesta linha de pensamento, existe um tom - nas palavras de Libâneo (2019) - compensatório em relação à diminuição da pobreza e de desigualdades. A ideia, dentro desta perspectiva, é formar as pessoas mais vulneráveis para inseri-las no atual sistema econômico-social. Essa visão é endossada e, em partes, advém de influências internacionais, especialmente dos países economicamente dominantes, e órgãos multilaterais. Essas são as visões que dominaram o ecossistema educacional brasileiro ao longo de nossa história (Libâneo, 2019).

Mas, o que Fernandes (2023) defende, em sua tese, é que a escola pode exercer um papel de resistência, se contrapondo às ideias que priorizam a performance, competitividade e meritocracia e promovendo criticidade diante dos saberes constituídos, buscando a justiça social, inclusão e pluralidade. Isso não significa que seria necessário abrir mão do olhar para o desempenho escolar, mas é importante manter em mente que o desenvolvimento do conhecimento deve se dar de uma maneira crítica e contextualizada em sua historicidade.

(...) uma escola comprometida com a democracia é, ao mesmo tempo, parte de uma barreira de poder, um espaço poroso, comprometido com a abertura a tematizações diversas que reconfiguram seu sentido com base nas novas necessidades que nascem de novos diagnósticos e desejos sociais. (Fernandes, 2023, p. 146)

Dentro desta perspectiva, estão as visões sociológica intercultural e dialética histórico cultural apresentadas por Libâneo (2019). A visão sociológica defende uma educação plural, intercultural e vivencial, que busca promover consciência sobre as relações de poder e ideologias que pautam nossa sociedade, ao mesmo tempo que considera a subjetividade das pessoas envolvidas no processo educativo para a promoção de transformações sociais e culturais em seus entornos (Libâneo, 2019). A visão dialética histórico cultural, assim como a sociológica, valoriza a pluralidade e a interculturalidade, buscando articular esses elementos com os saberes histórica e cientificamente produzidos (Libâneo, 2019). Essa perspectiva se embasa, entre outras concepções e autores, na teoria de Vygotsky, que foca na atividade sócio-histórica para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Essa perspectiva entende que entre as finalidades da educação está a democratização e justiça social (Libâneo, 2019).

Para embasar essa visão de educação voltada para democratização, pluralidade e interculturalidade, nos pautamos em Paulo Freire (1921 - 1997). Para evidenciar quais são os princípios dessa educação, nos aprofundamos na perspectiva freiriana na seção a seguir.

2.6 Educação para democracia e liberdade sob uma perspectiva freireana

“A democracia que, antes de ser política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transividade da consciência no comportamento do homem.” (Freire, 1967, p. 108). Ela não pode ser incorporada por meios unicamente “verbosos” e opostos à realidade, fixados na palavra e não no diálogo. A democracia exige participação social, acertos e erros históricos. Portanto, os saberes democráticos exigem tempo, olhar para a totalidade, e práxis, pois só pode ser incorporado experimental e existencialmente, através da vivência familiar, comunitária, organizacional ou de país. A educação da passividade, da memorização é, em si, ingênua e, por isso, um obstáculo à democracia. É necessário o uso de um método ativo, dialogal, crítico e criticizador em oposição ao método que só comunica. É necessário haver uma distinção entre o que é natural e o que é cultural e a clareza de que somos sujeitos diante da cultura e não somente objetos.

Miltons Santos (2023) nos traz que para buscarmos formas alternativas de ser e estar no mundo devemos resistir à tentação de cair em soluções imediatistas e buscar a política genuína que nos trará mudanças mais estruturais e duradouras. Neste sentido, Freire valoriza as dúvidas e as faltas de certezas (Roberts, 2023). Para ele, questionamentos podem existir sem que sejam paralisantes. A ideia não é estar em um constante estado de indecisão, mas sim formular as perguntas e problematizações com olhar crítico e rigor acadêmico, para

compreender realidades não só com maior profundidade, mas também amplitude. A essência disso é manter um caráter curioso e investigativo sobre o mundo e sobre as pessoas (Roberts, 2023). Para isso, é importante que as pessoas se entendam como seres inacabados. Ao longo de suas publicações, Freire vai construindo uma lógica em que a liberdade não é um estado final e acabado, mas sim um processo permanente que está ligado à consciência de si, ao agir no mundo e à consciência de classe (Souza, 2022). Neste sentido, Freire está de acordo com a perspectiva sócio-histórica que coloca que o humano age sobre o mundo ao mesmo tempo que o mundo age sobre o indivíduo, sempre de uma maneira dialética entre indivíduo e sociedade, teoria e prática, ação e reflexão, em um estado permanente de transformação.

De acordo com Souza (2022), as ideias de Paulo Freire são, nas palavras do próprio intelectual, sempre inacabadas, estando em um processo constante de construção e reformulação. Dessa forma, o conceito de liberdade utilizado pelo autor possui diferentes significados ao longo de sua trajetória e suas diferentes obras. Em “Educação como prática da liberdade”, o autor, a partir de suas influências religiosas, traz a ideia de liberdade a partir de uma perspectiva de possibilidade de ação no mundo, a partir de um olhar crítico sobre sua historicidade, saindo de um movimento de acomodação e consequente massificação. Em “Pedagogia do oprimido”, Freire acrescenta a essa ideia a noção de ação política, trazendo o viés de luta de classes e de emancipação (Souza, 2022). Aliás, essa ideia da incompletude e do devir é própria de Paulo Freire. Ele traz essa noção tanto para o processo permanente do ser humano que busca sempre “ser mais”, como também em relação às realidades históricas, que nunca estão prontas ou adequadas, em acordo com fórmula pré-concebida.

Todo momento democrático impõe-nos suas próprias exigências; não há “regras” fixas para a vida democrática que se aplicam igualmente bem em todos os momentos, para todas as pessoas, em todas as circunstâncias. Comprometer-se com a democracia é estar disposto a viver com uma inquietação que nunca é totalmente satisfeita. Essa ideia tem implicações importantes para a Educação. Freire se recusa a fornecer orientações passo a passo para professores que buscam empregar métodos democráticos nas salas de aula. Seu foco principal não está no “como fazer” da educação democrática, mas nos princípios mais profundos que sustentam a vida democrática. (Roberts, 2023, p. 11)

De acordo com Souza (2022), o conceito de liberdade freireano também está essencialmente conectado à humanização. Ele explica que, para Freire, não fazer uso de sua capacidade crítica e sua possibilidade de agir no mundo implica em uma desumanização, tanto de oprimidos quanto de opressores. Opressores se desumanizam por não verem os oprimidos como autônomos e apenas como massa para manutenção de uma ordem que trabalha à favor deles, e oprimidos são desumanizados por não fazerem uso de sua

possibilidade e capacidade de ação. Dessa forma, uma educação para democracia e liberdade não pode ser passiva. Ela exige uma abordagem problematizadora e de práxis. Portanto, o processo de ensino que acontece quase que exclusivamente por meio da narração e do monólogo não condiz com princípios democráticos (Roberts, 2023). A aprendizagem deve acontecer por meio da problematização, da troca e do diálogo.

Complementarmente à perspectiva freiriana de liberdade, existe a perspectiva sócio-histórica. Vygotski entendia o processo de superação de comportamentos condicionados como ponto chave para a compreensão do conceito de liberdade (Toassa, 2004). Nesta linha, a liberdade envolve a realização de escolhas, ou seja, tomadas de decisão, que se pautem na construção novas representações da realidade. Neste processo, o sujeito supera a ação condicionada por mediações naturais, históricas e culturais, para realizar a ação consciente e livre, que visa transformar condições sociais e naturais objetivas.

Tornar-se livre é, portanto, assimilar um significado diferenciando-se dele – é tornar-se indivíduo humano que recria a realidade na consciência, constituindo um ativo conhecimento das determinações da conduta e, nesse processo de conhecimento, modifica a realidade objetiva (natural e/ou social). (Toassa, 2004, p.5)

Aqui é importante explicar que a recriação de novas representações da realidade na consciência só se faz possível por meio de um processo que envolve a relação entre pensamento e palavra (Toassa, 2004). Nós recriamos a realidade no pensamento, na imaginação, para conseguirmos expressá-la em palavras. Ou seja, nossas representações da realidade são construídas a partir da interação consigo mesmo e com os outros. Com base neste pressuposto, Toassa (2004) sugere algumas condições para que um sujeito possa tomar decisões com liberdade.

1) a linguagem (sistema de sinais arbitrários); 2) a necessidade objetiva de escolher entre motivos significativos (e conflitivos) para a pessoa; 3) a possibilidade de estabelecer os fins das próprias ações; 4) uma relação ativa com os objetos de escolha, atribuindo-se um novo sentido consciente aos motivos existentes; 5) um nível de domínio das funções psíquicas superiores ao menos correspondente à idade pré-escolar superior, e 6) a aprendizagem sociocultural das ações humanas com instrumentos (...). (p. 8)

A dialogicidade é um dos principais elementos que Freire apresenta como essencial para uma educação como prática da liberdade (Souza, 2022). A educação dialógica defendida por Freire demanda algumas condições: (1) amor ao mundo, à vida e às pessoas e compromisso com a causa da libertação; (2) humildade, ou seja, sentir-se e entender-se tão

valioso quantos outras pessoas, estando aberto às suas contribuições; (3) confiança e fé nas pessoas e em seu poder de fazer, criar e transformar ao longo de sua luta por sua libertação; (4) esperança diante do inacabamento humano, que leva a uma eterna busca; (5) e, pensamento crítico, ou seja, o pensar verdadeiro (Oliveira Júnior, 2012). Sem essas condições, a ação dialógica é impossibilitada, pois o sujeito não consegue reconhecer no outro alguém com quem se possa realmente trocar e com quem se possa aprender dialogicamente (Oliveira Júnior, 2012). Sabemos que a educação, sob uma perspectiva freiriana e sob a perspectiva materialista histórica dialética, deve ser emancipatória e nunca assistencialista, pautada na descrença sobre a capacidade do educando de alcançar sua própria libertação.

Complementarmente, o diálogo freireano exige abertura, tolerância e escuta, entendendo que esses valores não implicam na repressão da própria opinião diante de divergências. Pelo contrário, ser, de fato, aberto e tolerante implica compreender que todos temos a responsabilidade de argumentar e debater, com respeito e pensamento crítico, mesmo diante de temas controversos ou desconfortáveis (Roberts, 2023). O real diálogo se faz impossível quando há silenciamento do outro ou o seu próprio silenciamento. Por outro lado, dialogar também não é exclusivamente um processo de convencimento. Podemos estar certos de nossas opiniões, mas devemos respeitar o direito do outro de também se achar certo em seu posicionamento e devemos buscar escutá-los neste lugar. A escuta exige atenção ao que o outro fala sem pré-julgamentos, e buscando afastar os pensamentos de suas próprias convicções ou incômodos pessoais (Roberts, 2023). Abertura, tolerância e escuta são exercícios que necessariamente levam à retomada da noção do inacabamento, próprio de todo ser humano, e do processo contínuo de aprendizagem ao qual todos deveriam estar sujeitos.

Fernandes (2023) reitera que o diálogo e a comunicação são a chave para o processo educativo emancipatório e democrático em que as compreensões do mundo são renovadas ou invés de reforçadas. Para isso, ele destaca a importância de se considerar as intersubjetividades dos educandos e educadores neste processo, partindo de suas realidades, da práxis social, sem separá-la dos conhecimentos. Souza (2022) complementa as colocações de Oliveira Júnior (2012) e de Fernandes (2023), afirmando que a liderança revolucionária não pode fugir do diálogo e valer-se de estratégias de “sloganização”. Eles devem manter a convicção na capacidade de pensamento crítico do oprimido e ter compromisso com a educação e com a libertação por meio da emancipação e não da massificação, pois a revolução cultural, não é um fim, mas um processo contínuo. Assim, a liderança revolucionária nunca deve recorrer a estratégias autoritárias (Souza, 2022). E isso deve ser entendido como um valor inclusive para a sala de aula.

Roberts (2023) explica que interpretações superficiais e errôneas sobre o pensamento freiriano muitas vezes consideram que a igualdade na relação entre educador e educando significa falta de clareza de papéis. Mas, Freire nunca defendeu professores e alunos propriamente como iguais. Professores devem ser autoridades em suas salas de aula, o que não é o mesmo que ser autoritário (Roberts, 2023). A liberdade exige o exercício da autoridade para que se evite a licenciosidade, mas nunca o exercício do autoritarismo (Souza, 2022). Autoridade e autoritarismo se diferenciam na possibilidade de o sujeito desenvolver sua autonomia e seu senso de ética e responsabilidade sobre suas ações.

A autonomia surge na decisão da tomada de ação que pressupõe uma tensão entre autoridade e liberdade. Autonomia para agir não se combina com autoritarismo e nem com libertinagem. Se ela caminha em benefício da liberdade proposta por Freire, pressupõe que a vontade moral é carregada de eticidade e responsabilidade nas escolhas. Autonomia, neste sentido, caminha junto com a disciplina que torna possível a liberdade. É importante salientar que disciplina para Freire não tem relação com imposição de limites ao indivíduo, mas com o reconhecimento destes limites por ele mesmo a partir do exercício e construção da autonomia, de forma ética. (Souza, 2022, p. 68)

Por outro lado, a permissividade também não indica um caminho democrático. Quando um educador atua com permissividade ao invés de autoridade, ele se isenta de sua responsabilidade de promover o diálogo, a humanização e a curiosidade epistemológica. Com a pura e simples permissividade, não há a promoção de trocas pautadas pela abertura e escuta ou a construção de espaços de confiança (Roberts, 2023). Com a permissividade, pode haver informalidade ou casualidade, mas não há necessariamente o diálogo no sentido freiriano. Ou seja, educar para a democracia e liberdade a partir de uma perspectiva freireana não é um caminho linear e óbvio. Pelo contrário, é um caminho tortuoso, vagaroso, custoso e que necessariamente exige convicção, esperança e inquietude permanentes por transformação.

3. PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE INFORMAÇÕES

Para justificar os procedimentos de produção e análise de informações desta pesquisa é importante retomar seus objetivos. O objetivo geral consiste em analisar as significações atribuídas por jovens a vivências do Ensino Médio que, em suas percepções, contribuíram para a formação para democracia e liberdade. E os objetivos específicos são: (1) identificar vivências do Ensino Médio que jovens que participam ou participaram da Escola Comum entendem que contribuíram com sua formação política; (2) analisar as significações atribuídas por jovens a vivências de Ensino Médio, buscando compreender como elas contribuíram em uma formação para democracia e liberdade; (3) apresentar apontamentos para reflexão sobre as práticas escolares de Ensino Médio e sobre formação de professores no que se refere à educação para democracia e liberdade. Pensando nisso, a abordagem a ser utilizada pela pesquisa é qualitativa, uma vez que busca-se profundidade na compreensão do fenômeno a ser pesquisado. E ela possui caráter exploratório e explicativo, em acordo com uma abordagem sócio-histórica, que visa uma análise que busca compreender sujeitos e fenômenos em sua historicidade e totalidade.

3.1 Sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes desta pesquisa são os jovens que frequentam ou frequentaram o curso de política e democracia da EC. A EC é uma associação de educação não formal suprapartidária que foi criada em 2018 e tem como missão o fortalecimento da democracia por meio do desenvolvimento de jovens advindos de regiões ou grupos historicamente marginalizados no Brasil. De acordo o website institucional da EC¹, a organização atua por meio da formação de pessoas de 16 a 21 anos de idade, de regiões periféricas de todo o Brasil, para que eles se tornem ou se fortaleçam como lideranças políticas, sociais ou comunitárias em suas realidades e contextos.

De acordo com o Edital do Processo Seletivo da Escola Comum para as turmas de 2025, disponível no Apêndice 2 deste trabalho, os jovens que fazem parte do programa realizam um curso de oito meses que dura de março a novembro, com uma pausa durante julho. O curso é dividido em cinco módulos: (1) Direitos e Democracia; (2) Economia; (3) Sustentabilidade; (4) Laboratório de Políticas Públicas; e, (5) Desafios Contemporâneos. As aulas são ministradas por especialistas nestas áreas de conhecimento que atuam de forma

¹ <https://escolacomum.org/quem-somos/>. Acesso em: 11 out. 2025.

voluntária na EC. Pelas redes sociais da organização², é possível notar que, entre esses voluntários, estão pesquisadores, acadêmicos, políticos, jornalistas, empresários, militantes e ativistas. Portanto, há uma variedade de perfis entre os professores especialistas que fazem parte do curso, inclusive em termos de idade e senioridade, sendo que, junto a EC, atuam desde doutorandos em início de carreira acadêmica até figuras públicas no meio político, como ministros e até ex-presidentes.

Ainda de acordo com o Edital 2025, a cada ano, a EC forma duas turmas: uma presencial, abrangendo aproximadamente 30 jovens de São Paulo capital e região metropolitana; e outra online, compreendendo por volta de 90 jovens de todas as outras regiões do Brasil. Para a turma presencial, as aulas acontecem aos sábados no centro da capital paulista, na região de Campos Elíseos, e para a turma online, as aulas acontecem por vídeo chamada. De manhã, os jovens têm suas aulas com os professores especialistas nas áreas de direito, economia, sustentabilidade, gestão pública etc, usualmente em um formato mais expositivo, e, à tarde, a equipe pedagógica da EC assume as aulas com atividades mais práticas, buscando colocar o conhecimento desenvolvido pela manhã em prática.

Além dos professores especialistas, a equipe da EC é composta por uma equipe de aproximadamente 15 colaboradores, seis dos quais fazem parte da equipe pedagógica: a diretora pedagógica; a coordenadora da turma online; eu, como coordenadora da turma presencial; duas monitoras da turma online; e, dois monitores da turma presencial. Os monitores são todos ex-alunos da EC. Os outros colaboradores se distribuem nas áreas de financeiro-administrativo, comunicação, mobilização, captação de recursos e novos projetos. A ONG se sustenta por meio de doações de pessoas físicas e jurídicas e por meio da destinação de emendas parlamentares.

Os jovens que entram na formação da EC passam por um processo seletivo que normalmente acontece de novembro a fevereiro. O Edital de 2025 deixa claro que, para se inscrever neste processo, os candidatos devem atender dois requisitos: possuir de 16 a 21 anos de idade no momento da inscrição e possuir renda familiar que não ultrapasse R\$2.118,00 per capita. O processo seletivo descrito pelo edital é composto de três etapas: a primeira é a inscrição; a segunda consiste na realização de um teste e um desafio; e, a terceira é uma entrevista. A primeira etapa, de inscrição, não é classificatória. Nela, são retiradas apenas as pessoas que estiverem fora da faixa de idade ou renda familiar descritos pelo edital. Na segunda etapa, o teste realizado não consiste em um instrumento pautado em respostas certas ou erradas. Ele serve mais para compreender melhor a visão de mundo do candidato.

² <https://www.instagram.com/escolacomumbr/>. Acesso em: 11 out. 2025.

Nesta etapa do processo seletivo de 2025, foram apresentadas algumas afirmações e os candidatos deveriam indicar o quanto concordavam ou não com elas, em uma escala de: concordo totalmente; concordo parcialmente; não concordo, nem discordo; discordo parcialmente; e, discordo totalmente. A título de exemplo, uma dessas afirmações era: “De uma forma geral, os políticos brasileiros são todos iguais e ter esperanças em mudar o Brasil por meio da política é uma ideia ingênua e inocente”. Complementarmente, nesta mesma etapa, os candidatos tiveram que realizar um desafio, que consistiu no envio de um texto de apresentação, contando sua trajetória e seus sonhos para o futuro. Essas respostas e textos foram avaliados por meio de uma rubrica analítica pautada no perfil buscado pela EC.

Por fim, na terceira etapa, os candidatos tiveram conversas de 20 minutos com um dos colaboradores de EC. Nessas conversas, os colaboradores estavam acompanhados de um ex-aluno que apoiava na mediação da entrevista. Ademais, também é importante apontar que o principal meio de divulgação dos processos seletivos são as redes sociais da EC, os parceiros institucionais que atuam com jovens de perfis semelhantes ao que a EC busca - como Fundação Tide Setubal, Vetor Brasil etc - e, principalmente, a disseminação por meio de ex-alunos formados. Dada essas informações, é possível partir do pressuposto que, ao definir os alunos ou ex-alunos da EC como sujeitos desta pesquisa, estamos realizando uma investigação que parte de um perfil bastante específico.

De acordo com uma breve análise documental realizada de arquivos de uso interno da organização, o perfil buscado pela equipe da EC são jovens que: (1) valorizam pessoas de diferentes raças, etnias, gêneros, orientações sexuais, credos, origens e culturas; (2) respeitam pessoas que possuem ideologias, ideias, opiniões e pontos de vista diferentes dos seus; (3) são motivados para a liderança comunitária, social ou política, ainda que sem experiência; (4) são motivados para atuar com a diminuição de desigualdades sociais e promoção de justiça social; (5) reconhecem a importância da democracia e da política para a garantia de direitos fundamentais da população; (6) condenam o uso da violência, seja para resolução de conflitos pessoais, seja para resolução de problemas sociais; (7) buscam crescimento contínuo para o desenvolvimento pessoal e profissional. Esses pontos ficam evidentes na captura de imagem abaixo, que mostra um trecho do formulário utilizado por colaboradores da EC para avaliação dos candidatos na terceira etapa do processo seletivo de 2025, as entrevistas:

Imagem 1: Trecho do formulário de avaliação dos candidatos da EC em 2025

Avalie a pessoa candidata de acordo com os valores a seguir: *

	Indicou estar em acordo com este valor	Não indicou estar em acordo nem em desacordo	Indicou estar em desacordo com este valor
Valoriza pessoas de diferentes raças, etnias, gêneros, orientações sexuais, credos, origens e culturas.	☐	☐	☐
Respeita pessoas que possuem ideologias, ideias, opiniões e pontos de vista diferentes dos seus.	☐	☐	☐
É motivada para a liderança comunitária, social ou política, ainda que sem experiência.	☐	☐	☐
É motivada para atuar com a diminuição de desigualdades sociais e promoção de justiça social.	☐	☐	☐
Reconhece a importância da democracia e da política para a garantia de direitos fundamentais da população.	☐	☐	☐
Condena o uso da violência, seja para			

Fonte: Formulário de avaliação dos candidatos da EC em 2025.

Ao longo de 2025, as diretrizes curriculares e o Projeto Político Pedagógico da EC estavam passando por um processo de reformulação e sistematização. Porém, um rascunho destes documentos já estava em andamento, dando indícios dos princípios pedagógicos e metodológicos da organização para formação política de jovens. Indo além dos conteúdos curriculares organizados nos cinco módulos citados - direitos e democracia, economia, sustentabilidade, políticas públicas e desafios contemporâneos -, de acordo com este documento-rascunho, os principais elementos que caracterizam as abordagens de ensino-aprendizagem EC são:

- Desenvolvimento integral, com uma abordagem que parte de uma perspectiva pessoal e individual, abrange o territorial e comunitário, amplia para uma visão de país e abre para um entendimento global de mundo.
- Centralidade no estudante, partindo de suas vivências, conhecimentos, interesses prévios e leitura de realidade.
- Desenvolvimento metacognitivo, promovendo uma conscientização do estudante sobre seu próprio processo de aprendizagem.
- Dialogicidade pautada em uma perspectiva freireana, tendo como fim a libertação e emancipação.
- Práxis, unindo o conhecimento teórico válido e confiável com a ação e transformação da realidade objetiva.

Dado este contexto prévio, de quem são os sujeitos participantes desta pesquisa e quais são as circunstâncias que eles compartilham em comum - o processo seletivo e a formação pela EC -, podemos, agora, entender quais os procedimentos de produção de informações planejados para este trabalho.

3.2 Procedimentos de produção informações

Para atingir os objetivos da pesquisa, o instrumento de produção de informações a ser utilizado são os grupos focais. Grupo focal é um instrumento de produção de informação que, por meio de entrevistas em grupo, contribui para se verificar o nível de consenso ou discordância sobre certo assunto entre determinados grupos sociais; identificar as diferenças de opiniões, valores, representações, emoções e comportamentos; e, compreender os elementos que constituem, influenciam e motivam posicionamentos ou ações (Gatti, 2005). Neste tipo de instrumento, a ideia é compreender como se dá a construção da realidade destes grupos. Por gerar forte interação grupal e normalmente surpreender extrapolando as ideias prévias que vinham sendo trabalhadas na pesquisa, esse instrumento acaba sendo mais propício para formulação de teorizações exploratórias e não tanto para verificação de hipóteses (Gatti, 2005).

A passagem de uma forma específica de interação diáde da entrevista em profundidade para a entrevista em grupo traz mudanças qualitativas na natureza da situação social. No grupo focal, o entrevistador, muitas vezes chamado de moderador, é o catalisador da interação social (comunicação) entre os participantes. O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que

outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade. (Bauer, Gaskell, 2002, p. 75)

Nesta pesquisa, escolheu-se como instrumento os grupos focais e não entrevistas individuais, pois o primeiro promove um ambiente mais espontâneo de trocas. De acordo com Bauer e Gaskell (2002), em grupo, os entrevistados assumem riscos maiores em suas falas e apresentam maior tendência de assumir posicionamentos mais enfáticos e fortes, podendo haver tanto confronto de opiniões quanto identificação com relatos e idéias semelhantes. Um ambiente de maior espontaneidade é mais propenso para o envolvimento emocional com os assuntos em pauta. Além disso, em conversas em grupo, as respostas dos sujeitos são construídas de uma forma social, a partir daquilo que o grupo também está construindo simultaneamente de forma coletiva. Para um assunto tão intrincado em nossa subjetividade como formação política e para jovens que tiveram a experiência de Ensino Médio em um passado relativamente recente, essa construção coletiva pode ser positiva para a compreensão de como este período escolar os constitui politicamente e subjetivamente.

A seleção dos participantes do grupo focal deve seguir critérios claros, sendo importante que eles tenham uma vivência com o tema (Gatti, 2005). O grupo deve ter algumas características em comum, em acordo com o objetivo de pesquisa, mas também apresentar uma certa heterogeneidade para o surgimento de posicionamentos e perspectivas diversas (Gatti, 2005). Como já trazido anteriormente, o perfil dos sujeitos selecionados para este trabalho são os alunos e ex-alunos da Escola Comum, que são jovens política e socialmente engajados, que são interessados em se formar como lideranças comunitárias ou políticas. Esse recorte se deu, pois a ideia era buscar um perfil convergente ao do curioso epistêmico e da pessoa que se integra e não apenas se adapta a sua realidade, descrito por Paulo Freire (1967).

Nesta pesquisa, cada grupo foi composto de seis a oito sujeitos. Mais pessoas do que isso dificultaria que todos tivessem oportunidade de efetivamente participar das discussões que foram promovidas, enquanto uma quantidade menor de pessoas poderia acarretar um risco de poucas trocas (Gatti, 2005). As sessões devem durar duas horas, seguindo a sugestão recomendada pela literatura que sugere de uma hora e meia a três horas (Gatti, 2005). A seguir, é apresentado o roteiro para convidar alunos e ex-alunos a participarem dos grupos focais.

Quadro 5: Roteiro para os formulários de inscrição para participação nos grupos focais

Mensagem introdutória

Olá!

Meu nome é Tatiane Nakasone. Sou atual coordenadora da turma presencial na Escola Comum, mestranda em educação na PUC-SP e faço parte de uma pesquisa acadêmica sobre como a etapa do Ensino Médio contribui para uma formação para democracia e liberdade. Este formulário é um convite para jovens engajados/as que desejam contribuir com esta pesquisa.

Se você está cursando ou concluiu o Ensino Médio nos últimos cinco anos, se considera envolvido/a ou interessado/a em questões políticas e está aberto/a a ter trocas com outros/as jovens sobre o assunto, gostaríamos de te convidar a participar de um grupo de discussão sobre escola e democracia:

- **Data e horário:** 02/08, das 14h às 16h.
- **Local:** Avenida São João, 2150 - Santa Cecília, São Paulo (Escola Comum).
- **Duração:** 2 horas.
- **Sigilo:** Seus dados são sigilosos e serão usados apenas para esta pesquisa acadêmica.

Para participar, preencha este questionário de três minutos. Em breve, entraremos em contato para mais informações.

Pergunta	Tipo de resposta	Intenção na pesquisa
Qual é o seu nome completo?	Resposta de campo aberto.	Identificar o inscrito.
Qual é o seu endereço de e-mail?	Resposta de campo aberto.	Entrar em contato com o inscrito posteriormente.
Qual é o seu número de WhatsApp?	Resposta de campo aberto.	Entrar em contato com o inscrito posteriormente.
Qual é sua data de nascimento?	Campo restrito à datas, com dia, mês e ano.	Mapear perfil do inscrito para buscar formar grupos diversos neste quesito.
Qual é a sua cor ou raça?	Resposta fechada e única: a) Amarelo. b) Branco. c) Indígena. d) Pardo. e) Preto. f) Prefiro não responder.	Mapear perfil do inscrito para buscar formar grupos homogêneos neste quesito.
Qual é o seu gênero?	Resposta fechada e única: a) Homem cisgênero. b) Homem transgênero. c) Mulher cisgênero. d) Mulher transgênero. e) Não-binário. f) Prefiro não responder.	Mapear perfil do inscrito para buscar formar grupos homogêneos neste quesito.
Qual é o ano em que você pretende concluir ou concluiu o Ensino Médio?	Resposta de campo aberto.	Identificar se o inscrito tem o perfil buscado para participar da pesquisa.
Qual é a cidade onde se localiza a escola onde você cursa ou cursou o Ensino Médio?	Resposta de campo aberto.	Mapear o perfil da escola em que os inscritos estudaram para buscar formar grupos diversos neste quesito.

Qual é o bairro onde se localiza a escola onde você cursa ou cursou o Ensino Médio?	Resposta de campo aberto.	Mapear o perfil da escola em que os inscritos estudaram para buscar formar grupos diversos neste quesito.
Você está cursando ou cursou Ensino Médio em escola pública ou privada?	Resposta fechada e única: a) Somente em escola pública. b) Somente em escola privada. c) Uma parte em escola pública, outra parte em escola privada.	Mapear o perfil da escola em que os inscritos estudaram para buscar formar grupos diversos neste quesito.
Você está cursando ou cursou Ensino Médio Técnico?	Resposta fechada e única: a) Sim, faço ou fiz Ensino Médio integrado ao técnico. b) Não, faço ou fiz Ensino Médio separado do técnico. c) Não, não fiz técnico.	Mapear o perfil da escola em que os inscritos estudaram para buscar formar grupos diversos neste quesito.
De 1 a 5, qual você diria que é seu nível de interesse por questões políticas?	Resposta fechada e única: a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5	Identificar se o inscrito tem o perfil buscado para participar da pesquisa.
Você concorda em ter a discussão em grupo gravada? A gravação não será compartilhada publicamente e será utilizada somente para fins da pesquisa.	a) Eu concordo em ter a discussão em grupo gravada.	Garantir que nenhum participante selecionado seja pego de surpresa com a gravação da conversa.

Mensagem após o envio do questionário

Agradecemos o interesse em contribuir com a pesquisa!
Em breve, entraremos em contato para mais informações.

Mensagem para os inscritos selecionados

Olá!

Aqui é Tatiane Nakasone, atual coordenadora da turma presencial na Escola Comum. Estou enviando esta mensagem, pois recentemente você se inscreveu para participar de um grupo de discussão sobre Ensino Médio, democracia e política. Gostaria de agradecer pelo interesse em contribuir com a nossa pesquisa!

Gostaria de confirmar se posso contar com a sua presença no dia e horário proposto a seguir:

- **Data:** 02/08 (sábado)
- **Horário:** 14h - 16h
- **Local:** Avenida São João, 2150 - Santa Cecília, São Paulo (Escola Comum)

Reforço que a discussão em grupo será gravada, mas garanto que ela não será compartilhada publicamente. Seus dados são sigilosos e serão usados apenas para esta pesquisa acadêmica.

Aguardo retorno com a confirmação.
Tatiane

Fonte: Autora, 2025.

Nos grupos focais, tivemos dois atores mediando estes espaços: um moderador e uma pessoa que apoiou este moderador com anotações e registros. O moderador atuou seguindo alguns princípios, como: evitar ser diretivo, dando espaço para o grupo desenvolver o assunto sem ingerências; buscar não omitir opiniões pessoais; ajudar a encaminhar o assunto mantendo os objetivos da pesquisa em mente; facilitar as trocas entre os participantes (Gatti, 2005). Quanto ao roteiro de pesquisa, buscou-se um roteiro mais aberto. Um roteiro mais estruturado e diretivo pode até acabar sendo mais fácil de ser conduzido por moderadores menos experientes, porém roteiros excessivamente estruturados podem acabar enrijecendo as trocas do grupo e limitando a liberdade deste para desenvolver o assunto com naturalidade, comprometendo o próprio propósito de um grupo focal, que é a possibilidade de compreensão mais aprofundada do tema sob a perspectiva daqueles sujeitos (Gatti, 2005).

É relevante apontar que, neste trabalho, não se assume que a pesquisadora, bem como a metodologia de pesquisa, se apresentam como elementos neutros neste processo. Em procedimentos de produção de dados, como entrevista, o entrevistador pode identificar tanto fatos concretos quanto fatos mais subjetivos (Szymanski, 2004). E, em entrevistas em geral, mas especialmente grupos focais, por ser um momento de discussão e interação entre diferentes sujeitos, a participação também pode gerar desenvolvimento cognitivo e afetivo em relação ao tema sendo tratado (Bauer e Gaskell, 2002). Aliás, já de partida, os entrevistados têm um papel ativo na pesquisa só pelo fato de terem aceitado participar. Existe intencionalidade dos dois lados (Szymanski, 2004).

Por conta disso, nesta pesquisa, os processos de produção e análise de dados foram conduzidos acolhendo-se alguns dos princípios da entrevista reflexiva proposta por Szymanski (2004). A entrevista reflexiva propõe que se expresse ao entrevistado a compreensão obtida de sua fala. Isso fornece a oportunidade de o entrevistado reformular suas ideias ou apresentá-las de uma nova maneira (Szymanski, 2004). Para isso, o entrevistador ou moderador busca promover confiança na interação com o entrevistado e a proposta é que isso aconteça por meio do diálogo e pela promoção de horizontalidade na relação. A entrevista reflexiva acontece por meio de um processo interativo de organização de pensamentos e construção de significados.

A reflexividade (...) é a ferramenta que poderá auxiliar na tentativa de construção de uma condição de horizontalidade e de contornar algumas dificuldades (...) inerentes a uma situação de encontro face a face, em especial quando os mundos do entrevistador e entrevistado forem muito diferentes social e culturalmente. (Szymanski, 2004, p. 15)

Partindo destes pressupostos, Szymanski (2004) sugere algumas etapas para a condução de uma entrevista, seja ela individual ou em grupo:

- Contato inicial: Apresentação do entrevistador e envolvidos na pesquisa. Neste momento deve-se localizar a instituição vinculada ao pesquisador, apresentar o tema de pesquisa, oferecer segurança em relação à pesquisa e assegurar o acesso às transcrições e análises e a possibilidade de omissão de trechos.
- Condução da entrevista:
 - Aquecimento: Momento de iniciar com perguntas, apresentações ou dinâmicas que façam todos se sentirem à vontade. Aqui, já se pode coletar informações relevantes para a pesquisa, como questões identitárias.
 - Questão desencadeadora: Levantamento de questão que tenha aderência aos objetivos de pesquisa; seja ampla, para não se restringir nem se abrir demais a discussão; não induza de respostas; utilize termos familiares aos entrevistados; e, faça uso do termo interrogativo - ex: por quê, como, qual, para quê etc - em acordo com o objetivo da pesquisa.
 - Expressão da compreensão: Ao longo da entrevista, o entrevistador apresenta compreensões sobre as respostas dadas pelos participantes. Essas compreensões não devem ser análises ou avaliações pessoais. É essencial que se dê a possibilidade de o entrevistado discordar ou não responder. Além disso, é importante que, com as perguntas de confirmação, aprofundamento ou esclarecimento, o entrevistador busque não fugir do foco, que são os objetivos da pesquisa.

Diante destas colocações, foi proposto o seguinte roteiro para condução dos grupos focais:

Quadro 6: Roteiro para condução dos grupos focais

Momento	Roteiro de ações	Intenção na pesquisa
Entrada [Antes de o grupo focal começar]	• Receber participantes na entrada do local e direcioná-los à sala onde vai acontecer o grupo focal. • Fornecer um crachá com o nome do participante. • Requisitar a leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.	Promover o acolhimento dos participantes.
Abertura	• Dar as boas-vindas a todos, contextualizar a pesquisa	Promover o acolhimento dos participantes e

[aprox. 10 min.]	e apresentar seus objetivos. • Reforçar que a discussão do grupo focal será gravada. • Apresentar a equipe de pesquisa - moderadora e apoio - e explicar a função de cada um no grupo focal. • Deixar claro que toda informação é valiosa e os participantes podem se sentir à vontade para se expressar, pois suas identidades vão ser mantidas em sigilo.	buscar fazê-los se sentirem mais seguros.
Apresentação dos participantes [aprox. 20 min.]	• Abrir espaço para os participantes se apresentarem: pedir para cada um falar seu nome e indicar uma atividade que realiza atualmente e que representa seus interesses políticos, mesmo que indiretamente. • Depois, pedir para cada participante explicar como a atividade citada representa seus interesses políticos.	Abrir espaço para que os participantes se apresentem já buscando coletar informações relevantes para a pesquisa acerca de suas visões de mundo.
Dinâmica de aquecimento [aprox. 20 min.]	• Distribuir duas placas para cada participante: um onde em que escrito "concordo" e outro "discordo". • Avisar os participantes que vamos trazer algumas afirmações e, individualmente, cada um deve escolher uma placa que representa como se sente em relação a essas afirmações. Depois de todos terem feito sua escolha, juntos, eles devem mostrar os cartões para o restante do grupo. Por fim, cada participante, um a um, vai ter um espaço para explicar o porquê de sua escolha. As afirmações são: “As minhas aulas de Ensino Médio têm ou tiveram influência em minha formação política.” “Os meus professores de Ensino Médio têm ou tiveram influência em minha formação política.” “Os meus colegas de Ensino Médio têm ou tiveram em minha formação política.”	Realizar um aquecimento acerca do tema da pesquisa, buscando garantir que, logo neste primeiro momento, todos os participantes tenham a oportunidade de emitir algumas opiniões e realizar comentários.
Discussão livre [aprox. 60 min.]	• Desenvolver a conversa de uma maneira mais espontânea, apenas encaminhando para que o foco no assunto seja mantido e as seguintes perguntas sejam respondidas: Durante o Ensino Médio, você viveu alguma experiência que despertou sua curiosidade e vontade de aprender coisas novas? Se sim, descreva essa experiência e explique como ela te afetou. Durante o Ensino Médio, você viveu alguma experiência que te ajudou a fortalecer seu senso crítico? Se sim, descreva essa experiência e explique como ela te afetou.	Buscar-se-á compreender quais vivências escolares são significadas pelos sujeitos como contribuições para sua formação política

	Durante o Ensino Médio, você viveu alguma experiência que te ajudou a valorizar o aprendizado por meio das trocas com pessoas diferentes? Se sim, descreva essa experiência e explique como ela te afetou. Durante o Ensino Médio, você viveu alguma experiência que te incentivou a atuar com justiça social? Se sim, descreva essa experiência e explique como ela te impactou.	
Fechamento [aprox. 10 min.]	• Agradecer pela participação de todos. • Avisar que a discussão realizada vai ser transcrita e que vai ser enviada aos participantes caso eles desejem que alguma parte seja omitida. • Perguntar se existe a possibilidade de contato posterior para tirar dúvidas ou confirmar alguns pontos que talvez precisem de mais esclarecimento.	Buscar uma abertura para que futuros contatos sejam possíveis, caso isso se mostre necessário para a pesquisa.

Fonte: Autora , 2025.

3.3 Procedimentos de análise e interpretação de informações

Em grupos focais, mais do que as falas isoladas, as interações entre o grupo são o maior objeto de análise (Gatti, 2005). Ou seja, as sequências de falas que trazem os consensos, discordâncias e silêncios são os elementos centrais a serem compreendidos.

Nossos esforços analíticos devem buscar uma apreciação balanceada das interfaces entre esses dois níveis de análise. Ou seja, não devemos cair no reducionismo que põe a ênfase nos indivíduos participantes, nem no reducionismo que toma o grupo em abstrato como referência. (Gatti, 2005, p. 49)

Para isso, em acordo com a perspectiva sócio histórica adotada por esta pesquisa, a análise e interpretação das informações produzidas nos grupos focais foi realizada por meio do uso de núcleos de significação. Núcleos de significação é uma proposta teórico metodológica que parte do pressuposto de que a significação da realidade não pode ser apreendida de imediato, indo além da aparência de palavras ou mera descrição de fatos (Aguilar *et al.*, 2015). Complementarmente, Szymanski *et al.* (2004) apontam que a análise de entrevistas reflexivas vão além do descritivo, buscando o desvelamento de sentidos contidos nas falas dos entrevistados destacando que essa análise passa inclusive pela subjetividade do próprio intérprete. Portanto, para significações serem, de fato, apreendidas é necessário uma

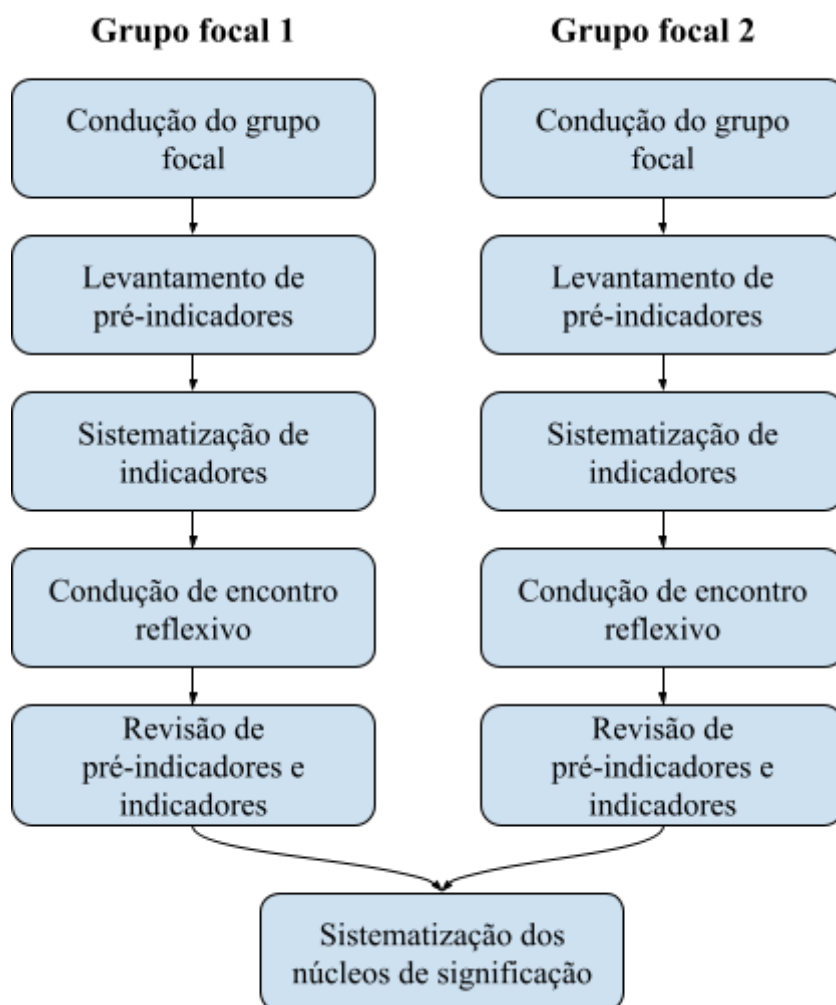
análise das mediações que constituem os sujeitos entrevistados (Aguilar, 2007), sendo que mediações são compreendidas aqui como “o centro organizador objetivo” (Aguilar, 2006, p. 225) da relação dialética entre singularidade e universalidade; subjetividade e objetividade; externo e interno; teoria e prática.

Aguilar *et al.* (2015) propõe três etapas essenciais para se colocar em prática a proposta dos núcleos de significação: (1) levantamento de pré-indicadores; (2) sistematização de indicadores; (3) sistematização dos núcleos de significação. O levantamento de pré-indicadores na identificação de falas com significado, que indicam formas de sentir, pensar e agir do sujeito frente a sua realidade. A sistematização de indicadores é o processo de definição de indicadores por meio da articulação entre pré-indicadores, considerando similaridades, contraposições e complementaridade entre eles. E, finalmente, a sistematização dos núcleos de significação é o processo de interpretação dos sentidos que os sujeitos constituem para sua realidade por meio da articulação entre indicadores.

É importante apontar que, na prática, essas etapas não acontecem de maneira rígida e linear. Ao longo do processo não pode se perder de vista “(...) a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram as relações entre as partes e o todo, bem como considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estatísticas (...)” (Aguilar *et al.*, 2015, p.63).

Neste trabalho foram realizados dois grupos focais, um com um grupo de sete jovens e outro com um grupo de cinco jovens. Inicialmente, cada grupo focal foi analisado separadamente, então, o levantamento pré-indicadores e sua sistematização em indicadores foram realizadas por grupo focal, de forma isolada. Com os pré-indicadores levantados e sistematizados em indicadores, foram marcados encontros reflexivos com os sujeitos participantes para que os indicadores fossem discutidos dentro dos respectivos grupos. Com as contribuições dos encontros reflexivos, os pré-indicadores e indicadores foram revistos e ajustados. A partir disso, iniciou-se a sistematização em núcleos de significação. Nesta última etapa, a análise foi feita de uma maneira global, considerando-se as informações produzidas tanto no primeiro e quanto no segundo grupo focal, conjuntamente. A imagem a seguir apresenta este processo de maneira visual e sistematizada.

Imagem 2: Procedimentos de análise da pesquisa



Fonte: Autora , 2025.

Na próxima seção, os resultados desse processo serão descritos com detalhes.

4. SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS POR JOVENS

4.1 Indicadores e pré-indicadores dos grupos focais

Em junho, foi realizado um primeiro grupo focal com ex-alunos, que frequentaram a EC em 2024. Os jovens foram convidados por meio de uma chamada realizada no grupo de mensagens instantâneas da turma deste ano, pela qual fui responsável em meu primeiro ano atuando na organização. Nove ex-alunos do grupo se voluntariaram para participar. No dia 7 de junho, sete destes ex-alunos se reuniram comigo na EC para que o primeiro grupo focal fosse realizado. Dois dos nove tiveram imprevistos que não permitiram suas participações. Eu atuei como moderadora e tive o apoio de Felipe Maruyama, doutor em ciências, para realização de anotações sobre reações, gestos e comportamentos que não podiam ser registrados por meio da gravação de áudio. Posteriormente, a conversa foi transcrita. A transcrição deste primeiro grupo focal, na íntegra, encontra-se no Apêndice 4 deste documento.

Em setembro, um novo convite foi feito, para a realização do segundo grupo focal. Desta vez, o convite foi enviado no grupo de mensagens da atual turma da EC. Sete alunos se voluntariaram para contribuir com a pesquisa. No dia 20 de junho, seis destes alunos conseguiram estar presentes para participar. A transcrição do segundo grupo encontra-se no Apêndice 5, ao final deste documento.

Seguindo o roteiro desenhado, em ambos os grupos focais, antes de começar as trocas sobre como o Ensino Médio contribuiu com a formação política destes jovens, nós passamos por uma rodada de apresentações em que os participantes indicaram uma atividade que realizam e que representa seus interesses políticos, mesmo que indiretamente.

Em geral, o grupo de jovens que participou deste primeiro grupo focal afirmaram, atualmente, manifestar-se politicamente por meio do envolvimento em coletivos que focam na cultura da periferia, na conexão com outras juventudes e em pautas identitárias - como o feminismo e a luta LGBTQIAP+ - e ações de voluntariado voltados para luta indígena, imigração e outros temas. Quatro deles justificaram sua participação em iniciativas como essas por questões conectadas à afetividade, acolhimento e pertencimento.

Para mim, é muito importante estar no coletivo, porque é um lugar de acolhimento, um lugar de encontro, um lugar de afetividade mesmo. Porque, é isso. São Paulo, como a gente falou aqui, é uma cidade muito dura, é uma cidade que pula para o estresse. E estar lá, para além da gente fazer oficina, organizar mesa, sair para cantar junto, é isso. Tudo isso fortalece o nosso vínculo. É muito importante ter esse

reconhecimento também, porque eu sinto que, lá, não necessariamente todo mundo, mas muita gente, lá, é de quebrada. (Sujeito A)

Antes de explicar o que é importante, eu preciso explicar os princípios que são importantes para mim e que cercam esse programa (Nossa Casinha) que eu citei para vocês. Para mim, a educação é muito importante para a gente criar uma rede política estruturada, né? E, mais do que isso, não só a educação, mas o afeto também é muito importante. (Sujeito B)

(...) pelo menos pra mim, dentro do feminismo, eu me identifiquei muito. Eu me senti muito acolhida. Assim, de diversas coisas e maneiras que aconteceram na minha vida, eu percebi que só outras mulheres conseguiram propiciar um ambiente acolhedor, me ouvir de verdade. Então, acabei me aproximando muito mais. (Sujeito F)

Eu conheço a UJC já tem muito tempo, que é a União Juventude Comunista de São Paulo. Não só de São Paulo, mas do Brasil inteiro. E, eu sou membro desde o Movimento Secundarista do Ensino Médio. Então, a questão política e do coletivo, eu aprendi lá, de como o coletivo é importante para que a gente se sinta pertencente no espaço e para que a gente também consiga não só se sentir pertencente, mas também entender a diferença do outro e trazer esse pertencimento através da diferença. (Sujeito G)

Três outras participantes consideram que, atualmente, estão pouco envolvidas com iniciativas políticas por se verem tendo que atender demandas mais imediatas, sendo necessário conciliar trabalho com estudos, por exemplo. Mas, em geral, elas têm uma visão de que a política se manifesta em diversos aspectos do cotidiano, portanto, mesmo que indiretamente, elas ainda acreditam atuar politicamente. Uma das ex-alunas entrevistadas, por exemplo, sugeriu que sua atuação política se dá por meio das reflexões e construções que ela faz participando dos eventos de sua faculdade, que ampliam sua visão das atividades rotineiras e a relembram no cenário mais abrangente do qual ela faz parte, como a democracia e a coletividade.

Na nossa correria do dia a dia, a gente esquece que a gente está na nossa cidade, que a gente está participando de uma... Assim, no nosso caso, de uma democracia, né? Porque, o Brasil é imenso, enfim. Eu acho que, às vezes, a gente esquece disso. E, esse tipo de coisa, dentro da minha faculdade, eu sinto que me faz lembrar, sabe? Que a vida não é só a rotina, sabe? Que existem outras coisas que você também tem que dar atenção, que existem outras coisas que merecem a sua visibilidade, sabe? Eu sinto que, por mais que seja mínimo, te faz não esquecer a essência da coletividade, sabe? (Sujeito E)

Depois da rodada de apresentações, o grupo passou a conversar mais diretamente sobre o tema da pesquisa, as vivências no Ensino Médio e as contribuições para uma formação política que valoriza a democracia e a liberdade. Essa conversa passou por uma

análise, a partir da qual foram identificados 13 indicadores: (1) a não contribuição da instituição “escola” para a formação política dos jovens; (2) professores como aliados políticos, mesmo que à revelia da instituição “escola”; (3) a importância de referenciais que vão além do eixo eurocêntrico; (4) a humanização e o acolhimento como instrumentos de fortalecimento; (5) a importância da real autonomia no fazer de professores e estudantes; (6) A importância da significação da escola como um espaço seguro; (7) a ocupação de espaços para além dos muros da escola para a construção do senso de pertencimento; (8) grêmios como espaços de iniciação à participação política; (9) a arte como meio para sensibilização política; (10) o impacto de professores que se envolvem e não “apenas dão aula”; (11) o desenvolvimento de leitura de realidade a partir do questionamento e da indignação; (12) a importância de professores que incentivam a curiosidade epistemológica; e, (13) a mobilização a partir de pautas que impactam diretamente a juventude.

Depois de alguns meses, em setembro, os sujeitos deste primeiro grupo focal foram convidados a participar de um novo encontro, desta vez, uma conversa reflexiva sobre as análises preliminares realizadas e os indicadores identificados. Cinco dos sete sujeitos participantes aceitaram o convite para uma nova conversa. Ficou combinado de que o encontro seria online, por vídeo chamada, no dia 29 de setembro. Infelizmente, no dia, apenas uma dos sujeitos participantes conseguiu efetivamente estar no encontro. Quatro dos participantes confirmados tiveram imprevistos que os impediram de estar presentes. Mesmo assim, decidimos ir adiante com a única participante presente. A transcrição desta conversa encontra-se disponível no Apêndice 6, ao final deste arquivo. Posteriormente, infelizmente, novos encontros com os demais sujeitos deste grupo não foram realizados, pois não foi possível encontrar um novo horário de disponibilidade em comum.

Os pré-indicadores identificados neste primeiro grupo focal são apresentados no quadro a seguir. Em azul, estão identificadas as mudanças realizadas nos indicadores em decorrência da conversa reflexiva realizada com a Sujeito E, em setembro. É importante apontar que, como os pressupostos sócio-históricos já apresentados apontam, a realidade não pode ser fragmentada. Ela precisa ser observada e compreendida a partir de uma totalidade. Dessa forma, os pré-indicadores não dizem respeito a fenômenos isolados, sendo que eles conversam entre si e indicam relações dialéticas entre os indicadores construídos na análise.

Quadro 7: Indicadores do grupo focal com alunos da EC da turma de 2024
e seus respectivos pré-indicadores

Indicadores	Pré-indicadores
A não contribuição da instituição “escola” para a formação política dos jovens	Contribuiu muito na minha formação política, tipo, a partir de coisas que vieram dos próprios alunos (...) Não foi, tipo, uma posição que veio da própria escola, sabe? (Sujeito A) Eu coloquei “concordo” (com a afirmação “As minhas aulas de Ensino Médio têm ou tiveram influência em minha formação política”), porque, assim... Não pela grade curricular em si, mas pelos professores, sabe? (Sujeito E) (...) o que eu quero dizer isso, pelo menos, em questão dos professores, era em conversas abertas, sabe? Não, tipo, o professor representando a escola, sabe? Mas, o professor como pessoa. (...) Só para deixar claro, não sei se ele (o orientador desta pesquisa) pode... É... Encucar com você em quesito, assim “Ai, mas os professores fazem parte da instituição, não sei o que aí”, sabe? Sendo que eram em conversas abertas. E não... É... Referente à escola mesmo, sabe? (Sujeito E) Eu coloquei o “concordo” (com a afirmação “As minhas aulas de Ensino Médio têm ou tiveram influência em minha formação política”), mas eu falei meio termo, porque eu acho que era muito como o que a Sujeito E falou. Tipo assim, eu acredito que a matéria em si, eu discordo. Porque o ensino não era bom. (Sujeito C) Eu coloquei que “concordo” (com a afirmação “As minhas aulas de Ensino Médio têm ou tiveram influência em minha formação política”) mais pela falta das aulas que eu tive do que pelas aulas em si. (Sujeito G) Porque o que a grade não ajuda, tipo, o que a Secretaria da Educação não deixa que os professores façam dentro de sala de aula, o que eles podem fazer pra bater com isso (visão eurocentrada), sabe? (Sujeito E)
Professores como aliados políticos, oculto mesmo que à revelia da instituição “escola”	E, aí, no terceiro ano, só ladeira abaixo. (...) E, ainda assim, no terceiro ano, tinha alguns professores que eles iam contra. Eles não gostavam de dar aula de itinerário, então, tinha a nossa professora (...) ela ignorava, (...) e ela dava aula de sociologia pra gente, tipo, escondido da escola (...). (Sujeito D) Porque, os professores, eles não podiam ir contra ela (a diretora), porque era o trabalho deles. E aí, tipo, eles falavam com a gente por fora “Tipo, ó, isso está acontecendo, por isso que a gente não pode fazer tanta coisa”. A gente faz. Aí, a gente causou um pouco. (Sujeito C) (...) eu percebia o quanto os professores colaboravam com isso, né? O quanto os professores, mesmo não podendo fazer exatamente de trazer a política, e falar “Olha, vocês podem questionar tal coisa”, “Olha, tal coisa não é legal e é o direito de vocês, vocês podem fazer tal coisa, vocês podem lutar por isso”. Mesmo fazendo isso de uma maneira meio discreta, eu percebia que os professores queriam trazer isso pra gente, sabe? (Sujeito B) Eu acho que eles (professores) tinham esse medo do (Novo) Ensino Médio também e, (...) eles tentaram a todo custo fazer com que a gente entendesse o que era a reforma e entendesse porque ela era tão problemática pros novos estudantes, sabe? (Sujeito G) (...) e a gente saiu para ir para a greve contra a reforma do Novo Ensino Médio. (...) foi uma atitude que veio a partir dos alunos, mas eu também percebi essa mobilização dos professores de deixar a gente na sala e falar tipo “Não, vamos todo mundo. Vamos se juntar.” (Sujeito A)

	Então, tipo assim, no sentido de, quando eu estava batendo de frente, eu sabia que isso poderia me gerar algum problema, mas aí eu falava para algum professor “Tipo, você não sabe o que é que a vice-diretora está fazendo...”. Aí a pessoa falava “Isso aí. Denuncia, porque não pode nem vender essas coisas na escola. Denuncia, vai lá, porque eu não posso”. (Sujeito B) E o J. M. era professor de história. Ele foi tipo... “Aí, a direção está fazendo não sei o que”. “Então, fala. Ué, você não tem voz, não? Vai lá e grita”. (Sujeito D) (...) eles (professores) têm informações que os alunos não têm. Então, eles entendem que a gente pode fazer com que esses pontos sejam mudados, né? Então, parece que eles fazem uma ponderação entre o que eles sabem, o que eles não podem fazer, e que eles sabem que a gente pode e consegue, sabe? Então, não sei, eu sinto que eles... Não seria um sujeito oculto, mas eles fazem meio que uma balança ali, sabe? Entre o que é papel, sabe? O que tá em burocracia e o que tem que ser feito na realidade, sabe? Eu acho que esse oculto tá representando um pouco isso, sabe? (Sujeito E)
A importância de referenciais que vão além do eixo eurocêntrico	(...) tipo assim, não posso deixar passar batido, que a grade escolar que a gente tem, ela é muito eurocentrada. Muito! E, eu acho que isso é um dos fatores que dificultam muito a nossa formação política. Porque, a gente sempre vê por esses olhos, por esses olhos eurocentrados, sempre isso. Só que o Brasil é muito diferente dessa visão eurocentrada, em vários aspectos. (Sujeito B) E eu lembro que eu tinha um conflito muito grande de me ver no que eu estudava, sabe? Porque, o básico, quando a gente começa a estudar sociologia, a gente estuda os sociólogos alemães, a galera inglesa... A gente estuda o pessoal, igual a Sujeito A falou, da Europa. E, beleza, é importante para o básico, sabe? Só que eu ficava pensando “Pô, não tem um sociólogo brasileiro?”. Não tem um... (Sujeito G) O meu professor conversava muito comigo sobre esses meus problemas de identificação, e foi através dele que eu conheci a Sueli Carneiro. Porque, ele me falou “Não, existem pessoas negras que falam sobre filosofia, que falam sobre o que você quer estudar, que falam sobre as suas dores”. Não só ela, né? A Lélia Gonzalez também. Aí ele me apresentou o Krenak. (Sujeito G) A primeira vez que eu escutei sobre a Lélia foi através de um professor de sociologia dentro da escola. (...) Começou a falar sobre os pensadores... Gilberto Freire... E, depois ele comentou “Ah, também tem a Lélia Gonzalez. Vocês precisam saber quem é”. E é isso. A gente meio que procurou saber. Depois também, na época do vestibular, eu sinto que eu pedi muita ajuda para eles, no conteúdo mesmo. E, aí, eu perguntei quem era o Milton Santos pro professor de Geografia. (Sujeito A) (...) eu concordo plenamente, porque o Brasil tem muito isso de imitar tudo que vem de lá de fora, né? Então, assim, acho que tudo que está aqui está refletindo exatamente o que acontece dentro da escola. Porque os professores, principalmente de linguagens, principalmente em aulas de língua portuguesa, eles tentam trazer muito dos nossos dos nossos artistas, né? Autores e tudo mais. Mas é difícil, porque a grade não ajuda. (...) Eu tinha uma professora de filosofia que falava sobre muitas coisas, assim, tipo, desses filósofos de fora, mas, tipo, Aristóteles e tudo mais. Aí eu perguntava pra ela, né, sobre essas coisas e tal, que eu queria entender melhor. E aí, como é que você entende melhor? Trazendo pra nossa realidade. Eu lembro que ela me mandou um monte de PDF, assim, sabe? De e-mail dela. Assim, só porque eu me interessei. Então, realmente, eu acho que os professores estarem dispostos a ajudar já facilita muito, sabe? (Sujeito E)

A humanização e o acolhimento como instrumentos de fortalecimento	Ele reconhecia que, de fato, era um problema. Que o meu comportamento - que, voltando, era da porrada - não era certo, mas que ele entendia por que eu fazia isso, sabe? Ele entendia o contexto. Então, foi um acolhimento nesse sentido. Foi quando eu percebi que a violência não vinha só de mim. Ela vinha de todo um ciclo de violência que acontecia há tanto tempo atrás que eu nem sei se eu consigo contar. (Sujeito A) Porque eles (professores) sabiam ser humanos. Essa sensibilidade deles de só olhar para a gente e perceber que a gente não estava legal, sabe? Eu lembro que teve um dia que a minha cabeça estava extremamente bagunçada (...). Eu tenho muitos problemas em casa. E até hoje eu sinto que tem coisas que eu não sei lidar direito. E teve um dia que, sei lá, minha cabeça estava, assim, de uma forma que eu não estava conseguindo nem pensar direito, sabe? E teve uma professora nossa, de biologia, (...) ela chegou assim na minha mesa, tanto que eu nem percebi que ela estava lá. Eu só lembro dela tocar e me falar "Por que eu to olhando para você e parece que você vai explodir?". Eu sei que quando ela falou isso eu comecei a chorar que nem criança quando tira doce, sabe? (Sujeito E) Porque, estudar essas matérias gera consciência e consciência sempre é uma dor que a gente precisa de estar sempre trabalhando. E, foi isso que eles me ensinaram também. Eu acho que foi um acolhimento muito importante, porque o meu professor de filosofia falava que o conhecimento não é uma coisa que te dá poder no sentido de você conseguir ter discernimento do que está acontecendo no mundo. Mas, na verdade, a gente causa um sentimento de angústia muito grande. E humanidades é uma área que eu precisava estar psicologicamente preparado para entender sobre essas angústias. Então, eu acho que foi uma tutoria e um acolhimento que me deixou muito preparado para o que eu comecei a ver nos anos seguintes. Que foram anos difíceis. Foram anos complicados. (Sujeito G) Quando a gente era criança, a gente sofria muito bullying na escola (...) mas meus pais não falavam sobre isso comigo em casa. Então, eu guardava tudo pra mim, e chegava em casa e chorava. Eu era uma criança que ficava no quarto chorando. Meus pais não falavam comigo sobre minha pele, sobre meu cabelo, sobre como a sociedade ia me tratar ali na hora do vamos ver. Eu cresci muito quieta, na minha, muito isolada. Eu acho que a minha política começou a criar conexão com as minhas vivências, com os alunos e os professores, por causa do Novo Ensino Médio. E, quando começou a apertar o nosso calo que aí a gente começou a ver tudo em volta, a gente começou a pensar "Putz, tem coisas acontecendo, sabe? O mundo não é tão fácil assim". E, aí, começou a conectar desde a época do bullying, tudo junto de uma vez só. E aí que começou a ter essa conexão com os alunos e os professores. (Sujeito C)
A importância da real autonomia no fazer de professores e estudantes	Tinha o clube juvenil, que eram os alunos que davam as aulas. Eu montei o clube de esporte, eu vou dar aula de vôlei. E as eletivas eram os professores que criavam o clube deles. Aí, no itinerário, era obrigatório. O governo, o estado, a prefeitura que mandava pra escola o itinerário. E os professores iam ter que virar e fazer alguma coisa. (Sujeito C) E, através dos clubes, a gente se dava aula também. Tinha um clube de estudos. Então, a gente tentava o máximo possível utilizar os horários disponíveis para conseguir trazer esse aspecto político pra coisa, sabe? (Sujeito G) Quando começou os clubes, a galera da Angola criou o grupo deles de dança da cultura da Angola. Todo intervalo eles dançavam, todo mundo via a cultura deles. Eu criei o clube de defesa pessoal e todas as meninas lá no clube, a gente começou essa interação por conta das eletivas. E, aí, quando chegou a nova diretora que começou a barrar as nossas coisas... Não podiam mais fazer as nossas programações, não podia mais fazer as programações LGBT com as

	crianças, não podiam mais fazer as coisas, aí os alunos começaram a se tocar de que a gente estava perdendo a nossa essência. (Sujeito C) Porque, como a gente falou, era integral, muito tempo pra fazer muita coisa. E, aí, na época a diretora chegou, isso deu uma acabada, porque ela não queria que os professores passassem conteúdos... Tipo, pegar o conteúdo ali no papel e reformular o conteúdo pra passar do jeito deles. Ela queria que fosse passado do jeito que a prefeitura mandou. (Sujeito C) Então, assim, (no Novo Ensino Médio) é uma autonomia muito controlada, porque, assim, você enfia coisas similares, mas que não tem nada a ver uma com a outra numa sala, pra ensinar coisas que nem o professor, às vezes, sabe o que ele está falando, porque essa não foi a profissionalização dele ou a especialização dele. Então, assim, essa autonomia que eles pregam é muito controlada, sabe? Tipo, não é uma autonomia real. Não é uma liberdade real, sabe? É até hipócrita dizer que é autonomia, porque eles te dão lá uma opção de escolha, e aí essa escolha é a sua autonomia, mas não é o que você quer, entende? (Sujeito E)
A importância da significação da escola como um espaço seguro	No final do ano, a gente conseguiu fazer meio que uma homenagem pro terceiro ano que tava saindo, que no caso era a gente, com fotos, assim, dos alunos, sabe? E principalmente representando os alunos negros, sabe? Então, nossa, era muito legal. Porque, assim, você ia passando nos corredores e tava, tipo, as fotos dos alunos do terceiro, sabe? Era muito legal. E, tipo, voltando aquele negócio de pertencimento eu tive umas questões no final do ano porque eu tinha... A escola que eu estudava, eu tinha como casa. Justamente por tudo isso que eu te falei, sabe? Em quesito de, ó, aqui eu posso tentar fazer alguma coisa, aqui eu posso ser alguém, sabe? Em quesito dos professores também. Então, era muito doido. Sabe? E a gente vê, assim, as nossas fotos, sabe? Então, essa participação do Grêmio e essa visão pra além do que é estar num Grêmio, sabe? Fazer o aluno se sentir em casa, se sentir... De pertencimento, sabe? (Sujeito E) (...) tudo bem, era uma escola de bairro, mas tinha muita gente que vinha de outros lugares. Tinha gente que, tipo, ficava uma hora pra chegar aqui na escola, sabe? Porque uma escola grande tinha quase 400 alunos. E abrangia muita gente, sabe? Não só o pessoal aqui do bairro. Então, assim, acho que trazer esse sentimento de “Ah, estou em casa”. (Sujeito E)
A ocupação de espaços além dos muros da escola para a construção do senso de pertencimento	A primeira vez que eu pisei numa biblioteca - foi por conta do meu Ensino Médio - foi numa roda de slam. E, aí, foi a primeira vez que eu soube o que era uma biblioteca de verdade. (Sujeito G) E, aí, foi quando ela me trouxe essa questão do hip hop, ela me trouxe essa questão do rap. Eu já conhecia por conta do meu pai, porque meu pai escuta muito Racionais. Mas aí ela expandia um pouco mais. E, ela trouxe também para o slam de Itaquera, para batalha de rima em praça, ela me levava até esses lugares. Então, acho que foi um acolhimento que, com ela, acabou saindo um pouco mais da escola. E, aí, ela me trouxe também essa perspectiva de quebrada mesmo e de essas pessoas contam sobre sua realidade, elas falam sobre o que você sente. (Sujeito G) E a primeira vez que eu fui no MAE, foi antes de ser aluna, e foi a primeira vez que eu pisei na USP também. Foi por conta de uma professora lá na escola, de filosofia. Ela que organizou tudo para a gente ir. (Sujeito A) (...) eu ainda sinto que não é um lugar que me pertence, sabe? Não é um lugar que eu, por exemplo, se eu passe esse ano, não acho que eu terei a confiança de ocupar o espaço, sabe? (...) É um resquício, sabe, da insegurança que eu tinha como aluno de lá. E que, por mais que eu tenha uma bagagem, até que, sei lá, para a minha idade, eu acho que é uma bagagem bacana, eu ainda tenho muito medo

	da imagem da universidade pública para, sei lá, para pessoas que vieram da minha realidade, sabe? Que é a nossa realidade aqui e tudo mais. Por mais que eu tenha muita rede de apoio, que já está lá e fala “É difícil, mas é possível”, eu ainda tenho muita dificuldade de ter essa esperança no sentido de ensino, sabe? (Sujeito G) E, teve uma aula da Camila que eu estava falando sobre isso e ela chegou em mim e ela falou "Cara, por que que vocês não começam a andar pelo território aqui de São Paulo, tal, na Liberdade" (...) eu saindo de São Paulo, da Zona Leste, eu vejo uma diferença total quando eu venho pro centro. E, eu nunca fui na Liberdade. A primeira vez que eu fui na Liberdade foi a Camila que levou (...) A primeira vez que eu fui no centro de São Paulo foi com a Camila. Aí, ela levou a gente até na Casa da Dona Yayá, que era uma mulher que ela era rica, ela teve problemas psicológicos. (...) E, aí, foi quando me despertou um novo olhar também dessas coisas, e a importância de ter esse contato com os professores, ao ponto de a gente sair pra dar rolê com eles pra fora da escola. (Sujeito C) E tanto que foi com eles que eu tive a oportunidade de conhecer a faculdade pública pela primeira vez. Como o Sujeito G falou, a gente que é da periferia não tem muito repertório de questões de faculdade. Parece uma outra realidade, assim. Principalmente quando a gente não tem familiares que são escolarizados e tudo mais. Acho que tudo isso impacta. E aí ficou muito do que a Sujeito A falou, né? Quando eu entrei na faculdade pela primeira vez, fiquei tipo "Gente, olha que legal!", sei lá o quê. (Sujeito F) Eu era uma pessoa claramente marginalizada (como bolsista de escola particular). Não era uma escola tão cara, sabe? Mas era um corpo claramente marginalizado, sabe? De situações que eu lembro, cara... Muito terrível disso ter acontecido com uma criança. Isso foi um acolhimento que eu não tive na escola particular. De vir dos professores, sabe? (Sujeito A)
Grêmios como espaços de iniciação à participação política	Como a gente era do Grêmio, a gente sempre foi muito ligada com a política (...) Então, a gente participava de tudo da escola. Aí, no Grêmio, eu era da área de esportes. E, aí, eu precisava estar ligada com a verba pra ter acesso, pra conseguir comprar as coisas das quadras que faltavam e tudo mais. (Sujeito C) No primeiro e no começo do segundo, porque eu estava no Grêmio e eu fazia parte...eu era tesoureiro, eu mexia com a parte do dinheiro, tal. E, aí, a gente conseguiu fazer bastante coisa. (Sujeito G) (...) eu estava no Grêmio, a gente conseguiu uma verba generosa para a escola e, aí, alguém chegou para mim e falou, tipo “Ah, você tem uma folha sulfite?” Eu falei "Não, mas na direção tem". (...) Aí, eles falaram "Tem para vender, eu não consigo comprar". Eu falei “Impossível, porque a gente conseguiu verba para a escola ter esses materiais disponíveis, né?” Pô, você faz um trabalho, você precisa dessa folha. E não tem condição de eles estarem vendendo. E aí eu fui lá, bati de frente. (Sujeito A)
A arte como meio para sensibilização política	Por exemplo, eu fazia eletiva de dança e o clube juvenil de dança também, porque eu gostava de dançar. (...) É muito interessante ver como a política se envolve em tudo, até nos meios artísticos, principalmente. (Sujeito D) E eu lembro que o que me tornou realmente político, foi quando a minha professora de artes começou a trazer conteúdos da periferia de onde a gente morava, no Itaquera - na periferia de Itaquera, Parque Alvim, Patriarca, enfim - pra gente começar a trazer mais pra perto as problemáticas que a gente vivia com viés artístico, sabe? Então, aí, veio a questão do pixo, veio a questão do rap, veio a questão também do slam, sabe? Então, tudo isso começou a transformar o meu

	ideal político para começar a me movimentar realmente, tirar as coisas do papel, porque as coisas ainda ficavam muito engavetadas. (Sujeito G) E foi o ano também que, por conta da minha professora de artes, eu consegui desenvolver um clube de cinema. E, aí, era um clube de cinema focado em cinema nacional. E, eu lembro que eu consegui levar esse clube até o terceiro ano. E aí, foi aí que o pessoal também começou a conectar o que eles assistiam com as lutas que a gente tinha, sabe? Porque, o cinema nacional, ele trabalha muito isso. (Sujeito G)
O impacto de professores que se envolvem e não “apenas dão aula”	Mas, eu acho que era muito pela troca com os professores. Eu e Sujeito D também éramos de Ensino Integral, no primeiro e no segundo. Então, era, tipo, das duas da tarde até às nove e meia da noite com os mesmos professores. Então, a gente tinha uma troca muito grande com eles. A gente jantava até junto com os professores às vezes no intervalo e tal (...). (Sujeito C) Então, a minha escola também era integral, eu também tinha um tutor, que era professor de filosofia. Então, basicamente eu dava minhas ideias pra ele e ele falava, “Vai, faz! Faz!”. As tutorias eram sobre isso. (Sujeito G) Eu queria um pouco mais de resposta ali. E quando ele foi meu tutor, ele começou a trazer... Não eram desafios, eu lembro que eram trabalhinhos para que eu conseguisse entender o que eu estava sentindo, sabe? Então, eram trabalhos voltados para a filosofia, mas que também mexiam um pouco com essa questão de como eu me vejo em sociedade, o que eu acredito que seja sociedade, o que eu acho que é, sei lá, essa questão de identidade, sabe? (Sujeito G) A gente gostava de ter eles (professores) na nossa vida, sabe? E, foi realmente assim, com esse lado humano deles, de enxergarem a gente. (...) Apesar de a gente saber como que a grade funciona, e que ela tem que ser passada e tal, eles sempre (...) mais do que eles precisavam, sabe? Porque eles não focavam só no que tinha que ser dado. Eles focavam na nossa vida, sabe? Porque eles entendiam que o Ensino Médio (...) era a última oportunidade que a gente estava tendo de ter um desenvolvimento mais aprofundado. (Sujeito E) Anotei sobre a tutoria primeiro, que foi um programa muito importante para mim no meu Ensino Médio. Porque, tipo assim, eu não tinha tempo para fazer psicólogo, nem dinheiro, nem acesso para fazer psicólogo, terapia e tal. E, o que me ajudava era essa troca que eu tinha na tutoria também. Era uma pessoa que me conhecia, era uma pessoa que era próxima de mim, porque a gente passava oito horas na escola. E era uma pessoa que, tipo... Minha tutora era uma pessoa que eu admirava muito (Sujeito A) Ele era um professor de matemática. Mas, a gente vivia conversando. A gente estava conversando muito sobre Marxismo. Depois, começou a conversar sobre outras coisas. E, aí, tipo, até... Ele me ajudou em muitas decisões difíceis. Todo mundo ficava conversando. A gente fazia uma roda. A gente começou a sentar muito com ele no almoço, comer com ele. (...) Tanto que chegou num ponto que eu estava passando por uma coisa muito difícil. Eu precisava tomar uma decisão muito difícil. E, aí, tipo, escutei dele e foi muito importante escutar desse professor “Olha, você não está sozinha. Nós estamos aqui para acolher você. Você não vai ficar sozinha se você tomar essa decisão”. E, aí, foi muito legal. (Sujeito A) (...) nossa, esses professores do Ensino Médio, eu não sei o que que eles têm se eles, assim, por eles já terem passado por muita coisa, eles são muito abertos com a gente, sabe? Eu não sei, parece que eles querem, de certa forma passar a experiência deles pra gente, sabe? Então, eles sempre... eles entendem como que é essa fase complicada essa transição, tipo de... aí, estou deixando de ser

	reconhecido como criança pra passar a ser reconhecida como um jovem que tem responsabilidades, sabe? Então eles sempre deixam muito aberto pra conversar e aí aqueles passos que eu falei pra vocês que estavam na grade quanto a ter monitoria, tutoria, sabe? Ajudou bastante, sabe? E... não sei. Eles terem essa parceria com a gente abriu muito, sabe? Eu acho que eu até deixei de ser tímida por conta deles, porque antes eu era muito, assim eu nem falava, sabe? Nem conseguia falar e aí por conta deles também eu consegui começar a me expressar melhor, sabe? É muito doido isso. (Sujeito E) Então, realmente, pra além do ato de dar aula, eles (professores) têm muito mais coisa pra ensinar pra gente, sabe? E muito mais coisas que eles podem ensinar na nossa vida. (...) E eu até digo, assim, que eu não perco a esperança na geração passada por conta deles, sabe? Porque eu vejo muita gente da geração da minha mãe que tem a cabeça muito fechada e eu fico, tipo, nossa, cara, que impossível conversar com gente mais velha. Só que aí eu vejo eles e eu fico, não, tem gente que quer, sabe? Só estar aberto. (...) Porque acontece realmente nesses pequenos períodos de tempo que a gente às vezes banaliza, né? Às vezes numa conversa, tipo, de cinco minutos no WhatsApp, de dois minutos no ônibus, sabe? Então, vai para além do que é a aula em si, a escola em si. São as pessoas mesmo. (Sujeito E)
O desenvolvimento de leitura de realidade a partir do questionamento e da indignação	(...) a gente conseguia não trabalhar só com o que a eletiva propunha, mas também assuntos que a gente tinha muita dúvida na nossa vida mesmo, sabe? E a entender assim, a nossa comunidade ali, sabe? A entender por que certas coisas funcionavam daquele jeito. (Sujeito E) O meu primeiro ano, eu lembro que eu saí de um nono com muito estresse, porque a educação era muito desigual. Eu passei por escolas e tal, e eu não conseguia entender porque eu não tinha certos conteúdos, ou porque os meus primos, por exemplo, não tinham aula, porque o meu primo já estava pensando em trabalhar com 14 anos, sabe? E, aí, isso foi mexendo muito com a minha cabeça. E, quando eu cheguei no Ensino Médio, eu fui adotado por um professor de sociologia e por outro de filosofia, que aí a gente começou a conversar muito por dentro das aulas e depois por fora também, sobre como a educação é algo político. Porque, eu já tinha essa ligação, mas eu não conseguia realmente responder as minhas perguntas, sabe? (Sujeito G) (...) a gente vem de Osasco, sabe? De uma cidade para outra, coisas que estão ali grudadas às vezes, tem uma diferença enorme, sabe? Tipo, literalmente, aí passando as duas pontes que tem de acesso a Osasco para o Rio Tietê, (...) e tal, meu, é tipo, sei lá, menos de dois quilômetros e extremamente diferente, sabe? É muito doido, assim, o quanto que é diferente, sabe? Porque... Poxa, por que que desse lado aqui pode e desse lado não pode, sabe? Por que que desse lado funciona e desse lado não funciona? Vocês falaram de Racionais, tem até uma música deles que fala da ponte para cá, né? E eu vejo muito isso. (Sujeito E) Tipo, do momento que a gente acorda até o momento que a gente vai dormir - se é que a gente consegue dormir, sabe? - já é todo um cenário, entende? E o mais engraçado, eu tô... Depois que eu comecei a estudar na Paulista e principalmente quando eu fui pra Escola Comum eu comecei a ver, tipo, a diferença que é de um caminho pra outro, sabe? E como que muda. Você já vê que, meu, é tudo extremamente programado. É tudo milimetricamente sistematizado pra que as pessoas estejam marginalizadas, sabe? (...) Porque quando você calcula tudo, você pensa numa cidade assim, milimetricamente pra que ela seja feita pra uma população e não pra outra... meu, isso já é uma forma de violência, sabe? Isso de você deixar as pessoas sem opções, sem caminho, sem destinos, isso já é violência, sabe? Isso gera revolta, isso gera indignação, isso gera dores, sabe? Gera coisas que, meu, às vezes não voltam, sabe? Porque é um negócio que eu passo o tempo inteiro, né? Em questão do trânsito de São Paulo, principalmente

	pra mim, é uma extrema violência o que o Estado faz com a gente faz a gente perder três horas do nosso dia dentro de um transporte público, sabe? E de forma extremamente desconfortável. Só que o que a gente vai fazer quanto a isso? Entende? A gente não tem o que fazer contra isso, a não ser lutar contra isso. Mas isso leva tempo, isso leva dinheiro, isso leva, sabe? (...) o Estado desumaniza a gente, entende? (Sujeito E) (...) a gente fica muito recolhido, porque a gente ainda tem muita herança da ditadura em favela, sabe? Isso de repressão e tudo mais. Então a gente sempre fica muito perdido, tipo, até no que que eu vou vestir, sabe? Tipo, nossa, eu adorava filme da Arlequina, do Coringa e tudo mais. E quando eu era adolescente, eu namorava um menino que, tipo, ele era um puta de um negão, sabe? E aí uma vez eu comprei camisetas combinando. Meu, a mãe dele faltou me bater. Porque, tipo “como é que você quer que meu filho ande com isso aqui”, sabe? Então, assim, é muito doído, sabe? Porque você, às vezes, você quer se expressar e você não pode, porque isso pra outras pessoas significa outra coisa e você tem que pensar o que é que a pessoa acha, sendo que você nem se importa tanto assim com o que a outra pessoa acha. Mas aí você fica, tipo, não, por questão de sobrevivência eu preciso, sabe? E é muito, aí, sei lá, é muito doído isso, sabe? Você tem que ficar se reprimindo, assim, quando, às vezes, o que você quer é só experimentar as coisas, sabe? (Sujeito E)
A importância de professores que incentivam a curiosidade epistemológica	Só que, sempre que você pegava algum professor de história, sociologia, filosofia, para conversar sobre certos assuntos, eles sempre estavam dispostos a conversar. (...) Além de estar disposto a conversar, qualquer coisa assim que acontecia de envolver, tipo, uma grande polêmica... (Sujeito E) Eu confesso que, nessa parte, ele soube me instruir no sentido de pesquisa, sabe? Tipo "Vai, pesquisa, e depois você me conta". (...) Eu não gostava muito de ter resposta pronta. E, eu acho que foi um acolhimento muito nessa coisa de "Vá atrás, sabe?". Busque conhecimento, comece a se acostumar com essa coisa de pesquisa, comece a se acostumar com essa coisa de leitura. Porque não era uma coisa que eu tinha desenvolvido plenamente ainda, sabe? (Sujeito G) Eles eram professores que promoviam muito esse negócio de tipo... A gente... (...) Igual a Sujeito A de perguntar tudo o porquê. E, eles não davam respostas. Eles tentavam questionar a gente, tipo "Por que você está perguntando isso? Já parou para pensar por que você está perguntando isso? Quando foi que você começou a pensar desse jeito?". (Sujeito C) Então, acredito que isso de, eles terem feito a gente entender que, olha, não é assim que tem que funcionar, nem é assim que funciona, sabe, e não deve, despertou esse sentimento de “ah, eu quero entender”. Acho que essa foi uma das grandes razões de eu ter procurado a Escola Comum também, sabe, pra realmente entender, não só a minha vida, como que o mundo funciona, sabe. (...) Política é global, política realmente está relacionada a tudo, então realmente isso de eles despertarem esse questionamento na gente traz vários questionamentos, sabe. (Sujeito E)
A mobilização a partir de pautas que impactam diretamente a juventude	Então, a gente fazia um pouco de um jeito informal, só que desse jeito informal, vinha, tipo, a nossa vontade de se organizar, pra fazer alguma coisa (...) tipo, assim, tava todo mundo tentando vestibular, então a gente tentava fazer, tipo, umas aulinhas, assim, pra vestibular, nas eletivas também, né, que começaram a ter, no Ensino Médio. (Sujeito A) Mas, aí, chegou a nova diretora. E, tava na época do Bolsonaro e tudo mais. Ela apoiava o Bolsonaro, só que tranquilo, era a opinião política dela. Só que ela começou a implementar isso na escola. E aí, tipo, o mês do Orgulho LGBT, as crianças não podiam fazer os cartazes coloridos, que as bandeiras ela proibia. E,

	aí, os professores (...) de Ciências Humanas não podiam falar tanto sobre política, porque para ela eram pautas esquerdistas, comunistas. Então, tipo, aí a gente fez uma revolução francesa na escola. (Sujeito C) Tipo, a sala do aluno (com deficiência física) tava no último andar. (...) E os professores ainda falavam “Ó, tem um aluno que tem dificuldade motora e ele precisa continuar nesse andar”. (...) Aí, a gente reclamou disso também. (Sujeito D) Eu não peguei o Novo Ensino Médio. Na verdade, quando eu entrei no Ensino Médio foi quando deu a notícia de que eles estavam criando uma proposta - foi em 2019, meu primeiro ano de Ensino Médio - e foi o ano mais político que eu tive. Assim, eu acho que até hoje foi o ano mais político que eu tive, no sentido de lutar contra essa reforma, né? (...) No segundo e terceiro, tentando fazer uma mobilização digital por conta da pandemia contra a reforma do Ensino Médio. (Sujeito G) E, aí, eu participei da eletiva de jornalismo e participei da eletiva de sustentabilidade lá dentro. E, na eletiva de sustentabilidade, eu criei um alvoroço, porque tinham muitos alunos na minha escola que não tinham o que comer em casa. Então, a ideia que eu tive foi começar a promover - pelo menos um pouco ali de utilizar a eletiva de sustentabilidade - para conseguir fazer uma cesta básica, bem básica mesmo e fazer uma horta dentro da escola. (Sujeito G) Acho que na transição do nono pro primeiro ano, uma menina do terceiro, que era colega dos familiares, falou “Tá tendo uma manifestação com o pessoal do Instituto Federal, vamos?”. Aí, eu falei “Por quê?”. “Ah, porque a passagem tá cara”. Falei “Ah, vamos”. E aí, nessa manifestação, eu conheci o pessoal da URI, que é a União Regional dos Estudantes, que eles atuavam lá em São Roque. Era muito legal. E as políticas que eu aprendia, né - a localizar os problemas e tal -, por causa da URI, eu consegui levar isso para o meu Ensino Médio. (Sujeito B) (...) eu me lembrei de uma situação muito emblemática que aconteceu no meu último ano, que foi quando a gente saiu para ir para a greve mesmo. A gente conversava entre si, só um grupo de amigos, e a gente saiu para ir para a greve contra a reforma do Novo Ensino Médio. (...) É um momento que eu guardo tanto nessa questão política, quanto afetivamente também. Porque, foi um momento muito legal de lazer também. A gente se juntar todo mundo, pegar o trem todo mundo. (Sujeito A) Aí, ela começou a proibir as meninas transsexuais de usar o mesmo banheiro que as meninas cis. E, aí, eu fiquei tipo assim “Mas, minha filha, do nada? Vai fazer isso agora pra quê? Tá ficando doida?”. E, aí, a gente bateu de frente com ela e começou tipo... Acho que foi a revolução francesa que abriu o olho da escola para a gente começar a entender a importância da política lá. (Sujeito C)
--	---

Fonte: Autora, 2025.

No segundo grupo focal, as jovens se apresentaram a partir de perfis bem diferentes do primeiro grupo. Na rodada de apresentação, metade das participantes afirmou que a primeira experiência de envolvimento com política que elas tiveram foi na própria EC. Uma das participantes falou “(...) o meu primeiro contato realmente foi pela Escola Comum e por meio de pesquisas também para saber mais sobre mídia” (Sujeito J). Sujeitos I e L trouxeram perspectivas semelhantes:

(...) eu acredito que o negócio de política que eu faço é na Escola Comum, que foi o meu primeiro contato. Antigamente eu não tinha contato nenhum, só meio por cima mesmo, pelas mídias, e dentro da Escola Comum eu estou tendo uma nova visão sobre política. (Sujeito I)

Eu sempre fui uma pessoa que não foi muito ligada à política, nunca gostei (...) Meu primeiro contato mesmo foi esse ano, quando eu entrei na Escola Comum, e aí eu queria ter a minha própria opinião, não pela cabeça dos outros, porque eu não tinha na minha visão, eles falaram “Lula é isso”, “Bolsonaro é isso”. Não. Eu queria saber a minha visão e estudar sobre isso, estudar por trás, para ter a minha própria opinião. (Sujeito L)

As outras três participantes trouxeram experiências diversas de envolvimento político. A primeira afirmou que, além da EC, sua atuação política se dá na universidade, por meio do próprio curso de gestão de políticas públicas, e por meio da participação no grupo Estudos de Política em Pauta (Epep). A segunda participante também citou a universidade e a EC, mas deu foco em sua contribuição no cursinho popular da Poli USP. Já a terceira participante trouxe a experiência na ONG onde ela treina jiu jitsu.

Atualmente eu percebo a minha participação política principalmente tanto na universidade, porque eu faço gestão de políticas públicas, e eu também participo dentro da universidade de uma entidade chamada Epep, que é uma organização política da USP, e tem em várias outras universidades. Mas o que eu faço é a da USP. Então, é um grupo que a gente faz, que é um grupo de política, e aí tem várias áreas. Aí tem, eu sou da área de relações públicas, que a gente entra em contato para trazer palestrantes, pessoas da política para falar com a comunidade USP. Então, tipo, para dar palestra, workshop, esse tipo de coisa. E aí eu participo, e também da Escola Comum. (Sujeito H)

(...) acho que o contato que eu tenho maior com política é aqui na Escola Comum, e na universidade. Eu acho que uma participação mais ativa talvez seja o trabalho voluntário que eu faço no cursinho da Poli, da USP. Eu faço redação do jornalzinho, e acho que é isso. (Sujeito M)

(...) eu também nunca tive muito interesse com política de fato, as pessoas falavam que eu ficava “legal, interessante”, mas eu nunca soube de fato o que era. Eu não me sinto preparada no momento sobre política, mas eu já sei um pouquinho mais sobre política. Mas o primeiro contato que eu tive, eu acredito que seja pela ONG, que eu faço muito jiu-jitsu, que eu sou atleta. Lá tem vários esportes, levando para jovens, campos de competições, tem vários outros cursos, então acredito que esse é o meu primeiro contato. (Sujeito N)

Depois da rodada de apresentações, seguindo o roteiro proposto, iniciamos a dinâmica em que, como moderadora, eu fornecia algumas afirmações para as participantes, e elas deveriam escolher e exibir placas de “concordo” ou “discordo” em relação a essas afirmações. Diferentemente do grupo anterior, este grupo apresentou majoritariamente placas de

"discordo" para as afirmações fornecidas. Para a afirmação "As minhas aulas de Ensino Médio têm ou tiveram influência em minha formação política", todas as participantes apresentaram a placa "discordo". Para a afirmação "Os meus professores de Ensino Médio têm ou tiveram influência na minha formação política", foram apresentadas quatro placas de "discordo" e duas placas de "concordo". E, para a afirmação "Os meus colegas de Ensino Médio têm ou tiveram influência na minha formação política", foram apresentadas cinco placas de "discordo" e uma placa de "concordo".

Eu coloquei "discordo" (da afirmação "As minhas aulas de Ensino Médio têm ou tiveram influência em minha formação política") porque, no meu Ensino Médio em si, eu era uma pessoa já politizada, mas não por conta do Ensino Médio, foi por conta do meu Fundamental. (...) no Ensino Médio, eu acho que foi mais uma coisa de matérias, fazer matérias, esse tipo de coisa. Então, não motivou nada. (Sujeito H)

(...) nunca tive contato com política no Ensino Médio, nem no Fundamental. (...) não tive contato, zero, zero, zero. Tanto que eu tava falando com um amigo, meu melhor amigo, que também tá na... continua esse ano na escola. Tanto que eu ia trazer ele aqui hoje, só que ele também falou que a escola não... continuou da mesma forma, não traz nada sobre política, nenhuma pauta política, nada. (Sujeito L)

Meus amigos são zero política, tanto que, quando eu falei que eu estava fazendo um curso relacionado a isso, eles desdenharam... não que eles desdenharam, mas, que houve um baque, assim, porque a gente nunca teve esse contato. (...) E muitos deles, às vezes, defendem coisas e eles não sabiam a história por trás. (Sujeito L)

Os meus amigos do Ensino Médio, a maioria eu não tenho nem contato mais. Mas eles não eram muito engajados nem nada com política, a gente não debatia muita coisa. E eu tinha interesse. Eu sempre gostei. Mas, não era uma coisa do meu dia-a-dia, sabe? (Sujeito M)

(...) meus amigos, eles não eram engajados politicamente, eu acho que nenhum mesmo. E também, eu passei pouco tempo com eles, eu mudei de escola, então, eu saí de uma escola na metade do ano, do primeiro ano, pra outra, então eu não tive muito contato com o pessoal da minha sala. (...) Então, nenhum era politicamente engajado e eu também não tenho contato com ninguém. (Sujeito H)

Meus colegas do Ensino Médio não tinham visão de política, muitos não tinham nem visão de futuro, então a gente não tinha um debate relacionado a isso, eles estavam ali por obrigação, então não tem como seguir o raciocínio deles. (Sujeito I)

Ao longo da conversa, essas percepções foram sendo aprofundadas e revisitadas. Dessa forma, diferentemente do primeiro grupo, muitos dos indicadores resultantes da análise desta conversa acabaram dizendo mais respeito aos elementos que dificultaram a formação política destas jovens do que contribuíram. Ele foram os seguintes: (1) descaso da instituição e abandono dos estudantes como obstáculo à formação política; (2) falta de acesso e inação da

gestão escolar como obstáculo à participação política na escola; (3) ausência de apoio institucional em iniciativas que vão além das atividades em sala de aula; (4) instrumentos de participação política estudantil somente de caráter protocolar, não para real participação; (5) oportunidades pedagógicas subutilizadas para promoção da curiosidade ou criticidade; (6) oportunidades pedagógicas potencializadas com a promoção da curiosidade ou criticidade; (7) ensino superior como objetivo finalístico do Ensino Médio e Novo Ensino Médio como dificultador para alcance deste objetivo; (8) desgaste por parte de estudantes como obstáculo à participação política na escola; (9) o não sentir-se no direito de debater questões políticas por não sentir-se conhecedor o suficiente; (10) vivências que significaram debates políticos como campo de somente de disputas e não construção; (11) mediações para promoção do interesse em política advindos de espaços externos da escola; (12) contradições de uma realidade desigual como provocadores de questionamentos políticos. Esses indicadores e seus respectivos pré-indicadores podem ser conferidos no quadro a seguir.

Um mês e meio depois deste grupo focal, em novembro de 2025, foi marcado um novo encontro com os sujeitos participantes, desta vez, por vídeo chamada. Cinco das seis pessoas participantes confirmaram presença e quatro efetivamente participaram no dia. A transcrição dessa conversa reflexiva se encontra no Apêndice 7 deste documento. As mudanças e acréscimos aos indicadores resultantes deste segundo grupo focal foram marcados em azul no quadro abaixo.

Quadro 8: Indicadores do grupo focal com alunos da EC da turma de 2025
e seus respectivos pré-indicadores

Indicadores	Pré-indicadores
~~Desease~~ Negligência da instituição e abandono dos estudantes como obstáculo à formação política	Eu discordo (da afirmação “As minhas aulas de Ensino Médio têm ou tiveram influência em minha formação política”) porque, pelo menos no Ensino Médio, para mim, foi uma perda de tempo. Eu não tive matérias básicas, só matemática e português. Então, eles não ligavam muito para a gente, a gente tinha mais aula vaga do que aula mesmo. (Sujeito I) Eu ainda tô com o Ensino Médio, só que, ó, no primeiro ano, a gente teve, a gente tinha muitas aulas vagas, tanto dos cursos como de matéria base. (...) não tá tendo nem aulas das matérias básicas que a gente precisava. Quanto mais as que, tipo, fariam a gente ter um senso crítico mais aflorado. (Sujeito J) Bom, não tive nada de política no Ensino Médio. No Ensino Médio pra ser sincera, o que eu mais tinha era aula vaga (...) Eu aprendi mais como jogar truco e dominó, nas aulas vagas que tinham, do que de falar sobre alguma matéria. Eu ficava com muita em aula vaga, ficava jogando o tempo todo, e nenhuma matéria de fato. (Sujeito N)

	Ali a gente tinha uma aula, com essas matérias, mas os professores não explicavam sobre. Eles ficavam no celular, ou alguma coisa do tipo, mas não dava alguma coisa. (Sujeito I) O meu primeiro e segundo ano foi assim, tipo eu ia pra... de seis aulas, duas eu tinha. O resto era tudo vaga. Então eu saía da sala pra conversar com o povo ou aprendia a jogar truco, dominó do grupo. (...) os anos passados foram truco, baralho, UNO, Just Dance. Colocaram televisão lá na escola. E aí faziam (...) com o computador ligado lá, com o computador na mão de adolescente. (Sujeito J) Teve churrasco na minha. (...) (Os alunos) Levaram um liquidificador uma vez também para fazer batida alcoólica. (Sujeito M) A escola virou uma informalidade, só pra mostrar. Vem, reporta ali, fala como tá sendo os estudos, como tá sendo investido nisso nisso... Mas de fato no dia a dia não tem. Não tem educação de verdade. (Sujeito N) Quando tem reposição de aula, eles não avisam os alunos. Avisam um dia antes. (...) Eles avisaram um dia antes. E tem gente que precisa trabalhar, que só consegue trabalhar de sábado. Tem gente que tem curso, igual eu tenho, e eles avisam um dia antes. Então eu sinto muito um descaso com os alunos. Muito mesmo. (Sujeito J)
Falta de acesso e inação da gestão escolar como obstáculo à participação política na escola	A gente teve até um evento... E tudo era organizado pelo (...) porque a direção não existia. A gente nunca via a diretora, nunca via a coordenadora, o pessoal não andava pela escola. (Sujeito M) A Etec é assim. (...) Eles ficam nessa. “Ah, não, a gente não consegue fazer isso. Ah, a gente não consegue fazer aquilo. Ah, a gente não consegue fazer isso. Ah, a gente não consegue. A gente não consegue.” Eles nunca conseguem fazer nada, basicamente. Não dá pra fazer nada. (Sujeito M) E ele (o diretor) não se apresentou pra escola, ele não se apresentou pra ninguém. Tanto que eu trombei ele, quando ele tinha entrado. Não reconheci, pedi perdão. Não reconheci. (Sujeito J) É porque eles sempre falam assim “A gente não consegue, a gente não tem estrutura, a gente não tem (...) Orçamento. O dinheiro não vem”. Mas como não vem? Eles não explicam isso. (Sujeito I) (...) pra gente conseguir conversar com a escola, a gente não pode, tipo, mesmo que o professor libere, a gente não pode sair e conversar com a coordenação, porque a gente só pode conversar no horário do nosso intervalo. Então, enquanto a gente come, a gente conversa com eles. Na hora que a gente chega, não tem ninguém lá. (...) Então, se eu preciso entregar um atestado, ou eu corro ou eu entrego o atestado. Se eu preciso falar que um professor assedia uma aluna, ou eu falo do professor, ou então eu vou comer. Então, assim, eles não dão nem espaço pra a gente conversar com eles. (Sujeito J)
Ausência de apoio institucional em iniciativas que vão além das atividades em sala de aula	Isso porque a gente teve feira tecnológica e semana Paulo Freire. E na última que eu não tava como representante, nós gastamos mil e pouco pra poder fazer uma feira tecnológica. Então, tipo assim, saiu do nosso bolso. (...) Como que eu vou virar pra um adolescente que não tem nem o que comer dentro de casa, que vem pra escola pra poder comer e falar pra ele “Olha, desembolsa 50 reais aí do seu dinheiro, porque a gente precisa fazer um trabalho pra escola que vai ser jogado no lixo, assim que a gente terminar de fazer”. (Sujeito J) Quando eu tava na Etec, a gente tinha (...) um evento esportivo entre todas as Etecs de São Paulo. E aí pra pegar o ônibus. Pra pegar o ônibus pra ir pra Etec de

	esportes, os alunos que se organizaram. Teve um do Grêmio, eu acho, que entrou em contato com uma empresa de ônibus. A gente pegou, a gente alugou o ônibus, todo mundo pagou, fez vaquinha e foi. Aí a escola não tinha nada a ver com isso. Eles não estavam nem aí. A gente foi sozinho. (Sujeito M) A gente tem gincana todo ano e é uma coisa que é muito esperada pelos alunos. Muito mesmo. E a acaba que a gincana é um projeto muito grande, muito grande e acaba levando muito dinheiro. A gente não recebe nenhum auxílio da escola... Ano passado, na minha equipe, eu recebi, mas muito pouco. Não foi nem um terço do que a gente realmente precisava pra gincana. Então, assim, a gente já tinha dinheiro doado, literalmente. Principalmente, quem é cúpula. No caso, é o pessoal que organiza e é mais a rede da equipe. Então, o pessoal que é cúpula acaba ajudando a gente a comer literalmente, porque é muito dinheiro que vai. (Sujeito L) (...) a gente tinha uma cidade (Paranapiacaba) (...) Vocês vão pelo nome da escola, mas o guia vocês pagam, ônibus vocês pagam... Alimentação... vocês pagam também. (Sujeito J) Gente, eu não tive passeio nenhum (no Ensino Médio). (Sujeito M) Na minha escola... No Ensino Médio eu não fazia nenhum passeio. (Sujeito H)
Instrumentos de participação política estudantil somente de caráter protocolar, não para real participação	A gente (do Grêmio) tentava propostas e eles sempre falavam que ia dar uma resposta e essa resposta nunca chegava. E a gente tentava e tentava e eles só iam atrás da gente quando precisava fingir ser uma boa escola (...) a gente chegava e via os outros Grêmios super grandes e o nosso... se perguntasse alguma coisa a gente não sabia, porque a gente só tava ali pra cumprir. A gente não tinha... não podia fazer nada. Tudo que a gente fazia era uma proposta enviada e eles nunca davam um respaldo pra gente. (Sujeito I) Eu cheguei a ser vice-representante por um ano. No segundo ano. Mas, não mais, porque eu falei, gente, não consigo conversar com a escola, porque eles não respondiam. A gente precisava montar a feira tecnológica, semana do Paulo Freire, e a escola não respondia (...). E foi assim, eles deixavam tudo muito solto. Eles só respondiam quando era do interesse deles. E eu não entrei pra ser representante pra defender direito dos coordenadores, e sim dos alunos. Então eu levava os problemas e falava “Olha, tá acontecendo isso e isso”. “Ah, então, mas aí a gente não consegue resolver”. Se vocês não conseguem resolver, vocês são coordenadores e vão fazer o quê? E aí eu falei, gente, não. (Sujeito J) E tem toda a mentira, né, de que a eleição de diretor, os alunos têm alguma voz. Só que aí você vota e nunca é a pessoa que você votou. Porque a coordenação também vota. E o peso mais importante é o peso do voto da coordenação. E aí eles escolhem quem eles querem. Independente, tipo, do aluno achar que aquela pessoa não vai ser a melhor diretora possível, sabe? (Sujeito M) A gente votou, tinha saído que ela ia ser a nossa diretora. Todo mundo fez isso. Porque a gente conseguiu movimentar a escola inteira pra votar nessa pessoa, porque a gente já conhecia ela, a gente conhecia o trabalho dela, a gente conhecia como ela administrava a escola. E aí o C. P. S. decidiu que nós, que paramos uma semana pra fazer a votação, que organizamos toda uma escola, eles decidiram que o que a gente tinha decidido não valia de nada, pra gente que estuda ali. (Sujeito J)
Oportunidades pedagógicas subutilizadas para promoção da	Então, mesmo com algumas visitas técnicas, tipo, “ah, a gente foi pra tal lugar”, mas a gente não discutiu sobre isso, a gente foi mais pra visitar. Então, a gente não teve uma discussão sobre o que tinha acontecido realmente. E não despertou, tipo, de verdade um senso crítico. (Sujeito J)

curiosidade ou criticidade	Quando a gente tinha aula, os professores não estavam empenhados em dar aulas, então eles não traziam assuntos pra gente debater. Filosofia, história, eles não traziam muitos assuntos pra gente debater, eles só passavam ali “ó, esse é o conteúdo”, e quando eles viam, “então esse é o conteúdo, tá aí”, e tipo, a gente não debatia, a gente não conversava sobre. É... Se conversava, era eles apresentando a imagem deles, e tipo, não interessa o que você acha, é isso daqui, e pronto. Então, eu não acho que eles contribuíram. (Sujeito J) (...) uma única coisa que teve no Ensino Médio em questão de política foi sobre o aborto. Quando tava em alta o tema aborto, e a professora inventou de fazer um debate, quem era contra e quem à favor, dividiu a sala contra e a favor. Foi um desastre porque ninguém tinha noção de nada. Os macho alfa ficaram tudo contra. Não tinha um argumento, uma base, e achava que o corpo... Achava que o aborto era coisa do demônio e não uma coisa de saúde. E foi aquilo, falou que ia bater em quem era a favor. (Sujeito I) É que assim, a minha escola de Ensino Médio, ela era muito boa. Ela tinha muitos lugares bons. Ela tinha um laboratório de química. Só que a gente só teve aula duas vezes nesse laboratório, que é engraçado né. Porque você tem esses espaços dentro da escola e eles não usavam, não deixavam a gente usar. (Sujeito H) (...) acho que o que mais me ferrou mesmo no último ano foi a questão de plataforma. Porque eu acabei gastando muito tempo com plataforma, sendo que eu podia tá tendo aulas com professores, e eu tinha que ficar mexendo no celular para fazer, tipo, negócio de inglês. Aí você tinha que ficar falando assim com o celular para ele conferir que você falou certo. Então isso para mim achava muito desgastante. (Sujeito L)
Oportunidades pedagógicas potencializadas com a promoção da curiosidade ou criticidade	Eu tive, no meu Fundamental II, principalmente, eu tive professoras maravilhosas. Então, elas, além de dar aula, elas promoviam muito evento e eles também levavam a gente pra muitos lugares. Então, tipo, o Memorial da Resistência, pra muitos lugares, assim, pra gente conhecer, pra gente discutir. (Sujeito H) (...) o meu professor, principalmente o professor de filosofia, ele era uma pessoa que me influenciava muito em questão de pensar... também ou de sociologia, pensar como sociedade, questionar. Então, tipo, essas matérias em específico, eu acho que agregaram um pouco pra mim. (Sujeito H) (...) em sociologia, eles faziam a gente pensar em temas importantes pra sociedade, um pouco sobre política mesmo em si. Então, tipo, eu descobri alguns autores, escritores, por causa do meu professor de sociologia. Então, eles traziam um pouco de Marx, eles traziam um pouco de, sabe, de filósofos, enfim. E aí, eu acho que o que contribuiu mais é porque eu era uma pessoa muito curiosa também. Então, eu gostava de ler bastante. (Sujeito H) (...) eu tive boas aulas de sociologia, eu conheci alguns filósofos, tipo o Emílio Durkheim, essas coisas... (Sujeito M) E eu também tive um professor de língua portuguesa que debatia muito com a gente. E, por mais que não seja exatamente político, eu acho que ajudou, que eu desenvolvesse senso crítico maior, sabe? A capacidade de questionar, enfim, de debater. (Sujeito M) (...) ele (professor de língua portuguesa) falava sobre literatura de um jeito que fazia a gente falar também, sabe? Ele falava, ele perguntava pra gente e aí ele passava várias coisas, vários livros diferentes, trechos de livro que eu gostava. (Sujeito M)

	Mas eu acho que eu despertei mais curiosidade esse ano, nas aulas de português, porque essa professora agora... se eu tivesse pego ela no primeiro ano, estaria maravilhada, porque ela é uma professora muito boa. E ela desperta mais a curiosidade. Eu sempre gostei muito de ler, só que eu sempre li mais romances. E aí, ela todo semestre que a gente tinha uma cota de livro que tinha que ler, e aí eu acho que foi despertando mais curiosidade, porque são livros relacionados ao Enem e pautas realmente importantes, que trazem assuntos muito importantes. Então eu acho que me despertou mais curiosidade (...) (Sujeito J) (...) eu tinha professores muito bons. Eu acho que o que mais me chamava atenção era a minha professora de português, que ela era maravilhosa. Eu tenho contato com ela até hoje. É engraçado que eu tive meu primeiro contato com os livros que a Fuvest pede com ela, porque ela dava pra gente ler. Então eu li Iracema, eu li Machado de Assis, porque ela fazia gente ler, fazer uma resenha e usava também pra prova. Então foi um dos primeiros contatos que eu tive com esses livros, então me ajudou bastante também. (Sujeito H)
Ensino superior como objetivo finalístico do Ensino Médio e Novo Ensino Médio como dificultador para alcance deste objetivo	Não, tenho certeza que a gente teria um desenvolvimento muito melhor, muito assim, uma desenvoltura, vamos dizer assim, no Enem, se tivesse aulas, pelo menos um pouquinho... (Sujeito N) (...) a partir do segundo ano, segundo ano do Ensino Médio, acabou total, veio os itinerários, que nem os professores sabiam dar as matérias do itinerário, então foi bem, como a Sujeito N falou, foi bem horrível mesmo. Até para a questão de Enem, a gente não tinha uma base de nada. (Sujeito I) (...) acho que foi no segundo ano, que a gente teve química e física. Acho que foram matérias que me agradaram bastante. E a gente infelizmente, depois entrou no Novo Ensino Médio, no terceiro ano. A gente não continuou tendo essas aulas. Só que se eles tivessem tido esses professores específicos, eu acho que eles teriam ajudado muito a gente também no Enem. Porque a nossa turma não pegou esses dois professores que eu estou falando. Mas pra outra turma, que eles deviam estar passando outra matéria. Só que por fora eles estavam dando ainda aulas de Química, Física, que iam agregar no Enem. Querendo ou não, o nosso objetivo era fazer a prova do Enem, conseguir passar. (Sujeito N) Para mim, o que atrapalhou no Ensino Médio não foi a pandemia, até porque foi até metade do ano. O problema mesmo foi o Novo Ensino Médio, que, gente, o que foi isso? Eles colocam matérias que não vai ter no Enem, não tem sentido. (Sujeito N) Eu peguei, a pandemia estava no Fundamental. Eu estava no Fundamental ainda. E aí, o 9o ano saíram... Eu estava no 9o ano, já tinha parado a pandemia. Já tinha votado as aulas presenciais. E no primeiro ano, eu entrei e não estava mais com a pandemia. Só que entrou no Novo Ensino Médio. Tiraram todas as aulas que a gente precisava, eu falei “gente, bem da minha vez”. (Sujeito J) Para mim, parece um projeto para deixar pessoas pobres fora da universidade. (...) Não tem Novo Ensino Médio, escola particular. (Sujeito M) E aí, tipo assim, ano que vem eu preciso entrar na faculdade, ou então, não ano que vem, mas o próximo, eu tenho que estudar completamente por fora. Porque na escola mesmo, se eu for usar o que eu aprendi na escola, eu não vou passar em nenhuma faculdade. (Sujeito J) Sim. Eu acho que o Novo Ensino Médio acabou dificultando muito o acesso para o ensino superior, porque acaba que cortaram muitas matérias que a gente deveria ter, porque acaba que no Enem não é, tipo, você só vai fazer exatas. Não, vou ter que fazer ciências da natureza, ciências humanas, vou ter que fazer tudo. Então, o

	Novo Ensino Médio acaba cortando isso e coisas que ano passado eu não sabia e hoje eu só estou sabendo pelo cursinho. Entendeu? Então, isso dificulta bastante. (Sujeito L) Eu e a Sujeito N, a gente entrou o Ensino Médio como um exemplo, porque o Novo Ensino Médio começou com o nosso. Então, foi um fato que o choque da gente, a gente não sabia. Com certeza, foi uma dificuldade muito grande e eu acho que esse Novo Ensino Médio, ele veio para contribuir com essa fala de que faculdade não faz sentido, né? Porque muitas pessoas estão desiludidas. Então, pelo menos, grande parte que estudou com a gente, que pegou esse Novo Ensino Médio, muitos não estão fazendo o ensino superior. Porque o desgaste mental, o desgaste de conhecimento também é nunca. Igual a Sujeito L falou, muitas coisas eu sei que consegui fazer no Enem foi porque eu fui atrás, eu fui atrás de um cursinho. Mas muita gente não tem esse acesso. Então, eles estão dificultando cada vez mais as ofertas universitárias. E eles vinham com falas de que eles iam mudar o vestibular de acordo com o Novo Ensino Médio. Mas até hoje, eu não vi nenhuma mudança, eu só vejo pioras. (Sujeito I)
Desgaste por parte de estudantes como obstáculo à participação política na escola	(...) porque parece que, tipo, meio que desanimou, sabe? Nos primeiros anos, a gente ainda fazia pra ter as aulas. E aí, esse ano, como é o último, pelo menos a gente, parece que desanimou, sabe? Eu até tento falar “Não, gente, vamos fazer”. “Ah, mas a gente já vai sair. Falta pouco tempo.”. E aí, desanimou completamente, porque a escola desanimou muito, gente. Desanimou completamente. (Sujeito J) Era um turno que tava cansado (o turno do noturno). Só ia por ir, só pra ganhar presença, pra concluir o Ensino Médio. (...) Tinha uma turma que só tinha 15 pessoas, dessas 15 pessoas ia 5. Então era bem... (Sujeito I)
O não sentir-se no direito de debater questões políticas por não sentir-se conhecedor o suficiente	(...) eu não me sinto confortável debatendo sobre um assunto que eu não sei falar. Então, não é simplesmente que eu não tinha interesse sobre política. Eu realmente não gostava, porque muitas pessoas começavam a falar, ficavam discutindo. Eu e minha mãe, inclusive, a gente ficava “O que? Bolsonaro? Legal”. Então, eu não me sentia preparada para falar sobre isso. Eu não gostava, inclusive. Aí, eu decidi vir atrás, né? Para conhecer um pouco mais, para ter uma base. Eu estou tendo isso na Escola Comum. (Sujeito N) (...) nunca me senti muita vontade de falar sobre política, até porque eu não sabia muito o que falar, eu não gosto de falar sobre algo que eu não sei, né? Eu não tenho base pra falar, pelo menos, isso. (Sujeito N) Eu acho, principalmente, porque eu não consigo debater com coisas que eu não sei, né? Como a maioria das pessoas. E mesmo que eu não estivesse na escola, tinha os meus amigos, tinha os tios que falavam coisas que não sabem, e muitas das coisas que eles falavam eu falava, “gente, mas eu não concordo”. Só que eu não posso afirmar que eu não concordo porque ia começar um debate. E se eu não tenho argumentos pra falar nesse debate, é a mesma coisa que nada. Então, tipo assim, tinha muitos debates em casa, tipo, em churrascos de família, que tinha tios que falavam coisas que eu falava “gente, mas isso é um absurdo”. E eu não entendi o porquê, que era um absurdo, não tinha argumentos pra argumentar contra ele, pra falar “olha, eu não concordo”. (Sujeito J) Eu acho que a minha indignação em querer saber um pouco mais sobre política foi quando em 2019, que é a eleição do antigo presidente, a ideologia dele era totalmente contra o que eu acreditava pra minha vida, mas eu não sabia pôr isso dentro da minha própria família. E a minha família se dividiu e eu fiquei naquele meio termo “aonde eu vou, quem eu sigo o que é certo, o que é errado”. E pós-pandemia... durante a pandemia e pós-pandemia, eu entendi que eu estava certa de certa forma (...) por tamanha negligência que esse presidente teve, e

	mesmo assim pessoas da minha família apoiava, tinha ideologia. Só que, igual a Sujeito J falou, eu não queria entrar numa questão de debater porque eu não tinha argumentos suficientes pra explicar pra eles o porquê aquilo era tão errado. (Sujeito I) (...) meu pai ele é muito teimoso - é igual eu no caso -, né enfim e eu discordo da maioria das coisas que ele fala. E aí quando ele tentava debater comigo, quando ele falava as coisas e eu queria rebater, eu sentia que eu não conseguia. Por mais que eu achava achasse que eu soubesse das coisas, quando ele falava, eu não conseguia trazer argumento consistente o suficiente pra rebater ele. E aí eu também fiquei nessa, porque não só ele mas e se outra pessoa vier debater comigo eu também não vou conseguir. (Sujeito M)
Vivências que significaram debates políticos como campo de somente de disputas e não construção	Acho que na família todo mundo sempre teve muita discussão sobre política. Era uma coisa que me irritava um pouco. Não necessariamente por... Não era pela discussão em si. Mas hoje em dia, eu entendo que é necessário ter uma discussão, como a Sujeito I falou, vendo dos dois lados. Vendo dos dois lados da moeda. Só que não era assim. Eu sempre vi de todas as formas brigas. Sempre foi briga, briga, atrás de briga. Se você não concordar com isso, você não é... errado, exatamente. Você tem que concordar comigo. Eu acho que isso não tem sentido algum. Todo mundo tem a sua visão. (Sujeito N) Tinha, tipo, debates dos alunos entre si. Tinha os que eram mais direita e os mais esquerda. Eles acabavam debatendo sobre assuntos que eu não entendia, porque eu não tinha conhecimento sobre, mas que eles debatiam. (...) Às vezes era (de forma mais respeitosa), às vezes já não tanto. Saíam algumas discussões. Aí, tipo, tinha um pra um lado, outro pro outro. Não ficavam muito juntos. Mas nesse sentido de briga, mesmo. (Sujeito J) Tinha gente que era muito de esquerda e tinha gente que era muito de direita (na minha escola). Por exemplo, tinha um amigo meu - que eu sempre gostei de conhecer outros pontos de vista, né? Então eu conversava bastante com ele -, mas ele era integralista. (...) Mas tudo bem, enfim. E aí às vezes tinha briga entre ele e outras pessoas porque é uma visão bem radical, né? E aí tinha outras pessoas que tinham uma visão mais radical de esquerda e aí brigavam com ele, enfim. Nunca saiu briga física. Mas já tiveram algumas discussões feias, assim. (Sujeito M) Eu acho que a política, ela não tá da forma que ela deveria ser, ela está muito pela idolatria política, e eu acho que é um grande erro isso. (Sujeito I) Ao meu ver, a pessoa, vamos dizer assim, defesa de pessoas, na maioria das vezes, não conhece o partido, ideologias, nem nada do tipo. Só por ser aquela pessoa, eles já começam a defender e começam a brigar. É uma coisa muito agressiva e desnecessária. (Sujeito N) (...) realmente não é muito por esse lado de idolatrar os políticos, não pelo que eles defendem, mas só pra contrariar o outro, porque eu não gosto do Lula, eu não gosto do Bolsonaro, então eu vou pelo outro só pra contrariar. (Sujeito J)
Mediações para promoção do interesse em política advindos de espaços externos da escola	(...) as minhas amigas sempre foram muito críticas, até mais do que eu, antes de entrar para a Escola Comum. Então, elas sempre... não que elas tivessem acesso na escola, mas elas tinham fora da escola. Então, eu acho que influenciou muito a gente saber mais sobre, para poder participar dos debates também, porque elas só não sabiam bastante sobre, né? Então, eu acho que assim, como eu ficava meio que boiando sobre o assunto, me instigou assim, a saber mais sobre. (Sujeito J) E a grande influência também eu acho que eu devo a minhas irmãs. Minhas irmãs são muito politizadas, tanto no tanto na questão de política, quanto na parte artística também, então eu tenho muitas coisas que eu aprendi com as minhas

	irmãs mais velhas. Então foi uma coisa que foi um pouco de tudo, foi tanto o fundamental na escola, quanto a parte da minha família. Minha família é bem - alguma parte né - é bem consciente do... Você tá num lugar. Não é certo que pessoas tenham mais acesso do que outras. Então tipo, sempre fui ensinada assim. (Sujeito H) (...) sempre quando tinha eleição, meu pai e minha irmã chegavam na minha mãe e falavam “quem você vai votar”, e aí, eles iam pelo que a minha mãe votava. E se eu estou aqui, na Escola Comum, hoje, é por conta da minha mãe e por conta da minha (...), que é advogada. Porque elas são muito politizadas. Tanto que elas até me irritam às vezes, porque é muito. Então, é por causa disso mesmo. (Sujeito L) No meu caso, eu sempre questioneei muito as coisas e aí eu acho que eu tive mais influência da internet inclusive. Porque quando eu tinha uns 12, 13 anos por aí, eu descobri o Quebrando Tabu, e é engraçado mas é verdade. E aí eu fiquei muito... eu senti que eu tinha descoberto um novo mundo. E aí eu assistia todos os vídeos que eles postavam sobre feminismo, sobre racismo, sobre tudo e eu ficava “é isso mesmo, tá certo”, sabe? E aí eu fui aprofundando mais, porque querendo ou não, Quebrando Tabu era uma coisa mais na base, mas funcionava porque eu fui puxada por causa disso. (Sujeito M) A minha influência não veio nem um pouco da escola. A minha influência veio mesmo por conta do meu ambiente que eu cresci. Porque eu cresci num ambiente político, e até hoje, minha mãe me impressiona muito, mas é muito mesmo em relação à política. Então, às vezes, tipo, por exemplo, às vezes eu acordo com a mensagem dela, e aí é vídeo no Instagram sobre política, entendeu? Então ela é uma das pessoas que mais me incentiva, assim, em relação à política. (Sujeito L)
Contradições de uma realidade desigual como provocadores de questionamentos políticos	(...) isso é revolta, eu acho que quando a gente nasce na periferia, na favela, a gente tem todas essas coisas que atravessa a gente e impede a gente de estar em muitos lugares. Eu acho que isso incomoda na gente. Acho que todo mundo querendo ou não vive em política, porque a gente está vivendo, tudo é política. (Sujeito H) Meu pai me incomoda bastante, enfim. Ele tem uma visão muito neoliberal. No sentido de, para ele, ele não ficou rico porque ele não trabalhou o suficiente. Ah, ele não ficou rico porque ele tem que se esforçar mais e tal. E para mim isso não faz o menor sentido. (...) Que tipo assim, não é culpa dele que ele esteja pobre, entendeu? Por mais que, ok, tenha a possibilidade de você ascender socialmente, enfim. Tem, mas ao mesmo tempo não é simples assim. Não é isso, aí, nossa, todo mundo pode, você pode tudo, você pode, enfim. Não é assim. (Sujeito M) Só que, quando eu vi, naquele quadro, o meu tio ser totalmente a favor do Bolsonaro e ser uma das pessoas que era... Como posso dizer? Que o Bolsonaro não ia ligar pra aquela pessoa, pelo tom de pele, pela classe social. Então, acho que é isso. Pela pessoa não ter a visão da classe social que você é. Do que ele estava defendendo, o que você representa pra ele. Então, aquilo me deu muito gatilho. E eu queria entender. Então, foi aí que despertou tudo. (Sujeito I) Sim, Tati, acho que por morar no Capão e ter crescido no centro de São Paulo é uma das minhas maiores motivações, assim, pra entender política, porque é muito... É extremamente diferente a realidade daqui, do Capão, pro centro. E, às vezes, em coisas pequenas mesmo. Então, por exemplo, ônibus. Aqui no Capão não tem muito ônibus daquele novo, que é o 100%... Ai, não sei o nome, econômico, aquele verdinho, sabe? Não tem muito aqui. E aí, no centro, tem vários, vários, vários, vários. Então, já começa nessas coisas pequenas, sabe, que deveria ser algo do direito do cidadão, porque a gente precisa pra se locomover, entendeu? E aí, aqui, os ônibus do Capão são aqueles ônibus que são antigos,

	quente, que você morre se você estiver no calor, e você que se vira pra sobreviver, entendeu? (Sujeito L)
--	---

Fonte: Autora , 2025.

Os indicadores resultantes dos grupos focais foram analisados conjuntamente para a elaboração dos núcleos de significação, a partir dos quais os resultados deste trabalho serão analisados. Neste processo, foram identificadas seis núcleos: (1) escola significada como uma instituição sectarizada, pautada pela indiferença, e não pela esperança; (2) a importância de professores que são autores e não somente espectadores, integrando-se à realidade escolar; (3) as contradições da realidade objetiva de jovens periféricos como mediações relevantes para uma participação política crítica; (4) o senso de pertencimento que se inicia pelo acolhimento na escola e tem continuidade com a ocupação de outros espaços; (5) o desenvolvimento da participação política na práxis e não apenas protocolarmente; e (6) a ressignificação da política como um espaço de dialogicidade e tolerância e não sectarização e silenciamento. Os indicadores referentes a cada núcleo são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 9: Núcleos de significação e seus indicadores

Núcleos de significação	Indicadores
Escola significada como uma instituição sectarizada, pautada pela indiferença, e não pela esperança	• A não contribuição da instituição “escola” para a formação política dos jovens • Negligência da instituição e abandono dos estudantes como obstáculo à formação política • Falta de acesso e inação da gestão escolar como obstáculo à participação política na escola • Ausência de apoio institucional em iniciativas que vão além das atividades em sala de aula • Desgaste por parte de estudantes como obstáculo à participação política na escola
A importância de professores que são autores e não somente espectadores, integrando-se à realidade escolar	• Professores como aliados políticos, mesmo que à revelia da instituição “escola” • O impacto de professores que se envolvem e não “apenas dão aula” • A importância de professores que incentivam a curiosidade epistemológica • A importância da real autonomia no fazer de professores e estudantes • Oportunidades pedagógicas subutilizadas para promoção da curiosidade ou criticidade • Oportunidades pedagógicas potencializadas com a promoção da curiosidade ou criticidade

As contradições da realidade objetiva de jovens periféricos como mediações relevantes para uma participação política crítica	• Mediações para promoção do interesse em política advindos de espaços externos da escola • Contradições de uma realidade desigual como provocadores de questionamentos políticos • O desenvolvimento de leitura de realidade a partir do questionamento e da indignação • A mobilização a partir de pautas que impactam diretamente a juventude • A importância de referenciais que vão além do eixo eurocêntrico • A arte como meio para sensibilização política
O senso de pertencimento que se inicia pelo acolhimento na escola e tem continuidade com a ocupação de outros espaços	• A humanização e o acolhimento como instrumentos de fortalecimento • A importância da significação da escola como um espaço seguro • A ocupação de espaços além dos muros da escola para a construção do senso de pertencimento • Ensino superior como objetivo finalístico do Ensino Médio e Novo Ensino Médio como dificultador para alcance deste objetivo
O desenvolvimento da participação política na práxis e não apenas protocolarmente	• Grêmios como espaços de iniciação à participação política • Instrumentos de participação política estudantil somente de caráter protocolar, não para real participação
A resignificação da política como um espaço de dialogicidade e tolerância e não sectarização e silenciamento	• O não sentir-se no direito de debater questões políticas por não sentir-se conhecedor o suficiente • Vivências que significaram debates políticos como campo de somente de disputas e não construção

Fonte: Autora , 2025.

Cada um dos núcleos evidenciados no quadro acima são apresentados e analisados nas subseções a seguir, considerando-se o referencial bibliográfico levantado.

4.2 Núcleo de significação 1 - Escola significada como uma instituição sectarizada, pautada pela indiferença, e não pela esperança

Retomando o objetivo desta pesquisa - que é “analisar as significações atribuídas por jovens a vivências do Ensino Médio que, em suas percepções, contribuíram para a formação para democracia e liberdade” -, podemos notar que este primeiro núcleo de significação não

aponta propriamente uma contribuição, como anuncia este objetivo. Pelo contrário, uma “instituição sectarizada” apresenta-se muito mais como uma barreira para formação política de jovens do que uma contribuição. Mas, o quanto essa barreira diz respeito à pergunta e provocações que geraram este trabalho? Como já apontado brevemente, cada um dos grupos focais realizados apresentaram significações muito diferentes sobre a vivência de Ensino Médio, mas, em geral, os dois concordaram em um ponto: a “instituição escola” propriamente dita não teve contribuições em sua formação política. Elementos da escola, como professores, por exemplo, podem ter sido percebidos como contribuintes - ponto que vai ser discorrido com mais cuidado a subseção 4.3 -, mas a “instituição escola”, não. Mas, se a escola não são os professores, o que os jovens entendem como escola? Em diversos momentos, os sujeitos participantes se referiram à escola como a grade curricular, a secretaria de educação ou a gestão escolar, personificada, em alguns momentos, na figura da diretora ou do diretor da escola, como mostram os trechos abaixo:

Eu coloquei “concordo” (com a afirmação “As minhas aulas de Ensino Médio têm ou tiveram influência em minha formação política”), porque, assim... Não pela grade curricular em si, mas pelos professores, sabe? (Sujeito E)

Porque o que a grade não ajuda, tipo, o que a Secretaria da Educação não deixa que os professores façam dentro de sala de aula, o que eles podem fazer pra bater com isso (visão eurocentrada), sabe? (Sujeito E)

Porque, os professores, eles não podiam ir contra ela (a diretora), porque era o trabalho deles. E aí, tipo, eles falavam com a gente por fora “Tipo, ó, isso está acontecendo, por isso que a gente não pode fazer tanta coisa”. A gente faz. Aí, a gente causou um pouco. (Sujeito C)

A diferença entre os dois grupos focais realizados é que, enquanto, no primeiro, os sujeitos se limitaram a apontar apenas “a não contribuição” da escola, o segundo grupo, para além da abstenção da escola em relação ao tema, apresentou narrativas de barreiras e obstáculos impostos pela instituição à formação política ou até à formação de uma forma geral. Entre as barreiras, estavam a “negligência da instituição e abandono dos estudantes”, a “falta de acesso e inação da gestão escolar”, e a “ausência de apoio institucional em iniciativas que vão além das atividades em sala de aula”. Os sujeitos deste segundo grupo relataram situações de descaso em que os estudantes não tinham aulas e usavam esses períodos vagos para atividades não supervisionadas, sem qualquer planejamento por parte da escola ou intencionalidade pedagógica. Eles descreveram episódios de negligência da instituição para com sua educação, inclusive percebendo-se abandonados em relação a

possibilidades futuras, pós Ensino Médio, não sentindo-se preparados ou apoiados para alcançar um bom desempenho no Enem ou em provas de vestibular, por exemplo.

Eu ainda tô com o Ensino Médio, só que, ó, no primeiro ano, a gente teve, a gente tinha muitas aulas vagas, tanto dos cursos como de matéria base. (...) não tá tendo nem aulas das matérias básicas que a gente precisava. Quanto mais as que, tipo, fariam a gente ter um senso crítico mais aflorado. (Sujeito J)

Bom, não tive nada de política no Ensino Médio. No Ensino Médio pra ser sincera, o que eu mais tinha era aula vaga (...) Eu aprendi mais como jogar truco e dominó, nas aulas vagas que tinham, do que de falar sobre alguma matéria. Eu ficava com muita em aula vaga, ficava jogando o tempo todo, e nenhuma matéria de fato. (Sujeito N)

Teve churrasco na minha (escola). (...) (Os alunos) Levaram um liquidificador uma vez também para fazer batida alcoólica. (Sujeito M)

Associado ao descaso e abandono, temos também uma inação da gestão escolar percebida pelos jovens sujeitos da pesquisa como intencional. Essa percepção parte do discurso reiterado de algumas gestões escolares de que não é possível mudar ou resolver determinadas questões na escola. Mas, mais do que inação consolidada em discurso, de acordo com os sujeitos, existem barreiras aparentemente programadas para que os estudantes não consigam acessar a gestão escolar, como, por exemplo, a ausência da figura do diretor ou da diretora, que não chegam a se apresentar para os estudantes quando assumem a gestão, ou a incompatibilidade de horários de atendimento da coordenação e de funcionamento da grade escolar, que dificulta que alunos conciliem agenda para acessar os coordenadores da escola.

É porque eles sempre falam assim “A gente não consegue, a gente não tem estrutura, a gente não tem (...) Orçamento. O dinheiro não vem”. Mas como não vem? Eles não explicam isso. (Sujeito I)

E ele (o diretor) não se apresentou pra escola, ele não se apresentou pra ninguém. Tanto que eu trombei ele, quando ele tinha entrado. Não reconheci, pedi perdão. Não reconheci. (Sujeito J)

(...) pra gente conseguir conversar com a escola, a gente não pode... tipo, mesmo que o professor libere, a gente não pode sair e conversar com a coordenação, porque a gente só pode conversar no horário do nosso intervalo. Então, enquanto a gente come, a gente conversa com eles. Na hora que a gente chega, não tem ninguém lá. (...) Então, se eu preciso entregar um atestado, ou eu corro ou eu entrego o atestado. Se eu preciso falar que um professor assedia uma aluna, ou eu falo do professor, ou então eu vou comer. Então, assim, eles não dão nem espaço pra a gente conversar com eles. (Sujeito J)

Por fim, temos o indicador de “ausência de apoio institucional em iniciativas que vão além das atividades em sala de aula”. As falas dos sujeitos neste sentido trazem experiências em que não houve apoio institucional da escola nas iniciativas que envolvem atividades que vão além da grade escolar, como feiras tecnológicas, eventos esportivos, gincanas, visitas à campo etc. Quando esses eventos aconteciam por iniciativa dos estudantes, eles precisavam assumir não apenas o planejamento e a organização dessas ações, como também acabavam tendo que despender recursos financeiros pessoais para tal. Alguns sujeitos relataram nem ter tido experiências de passeios em seu Ensino Médio, ponto que se conecta diretamente ao “senso de pertencimento que se inicia pelo acolhimento na escola e tem continuidade com a ocupação de outros espaços”, que será discutido na subseção 4.5.

Isso porque a gente teve feira tecnológica e semana Paulo Freire. E na última que eu não tava como representante, nós gastamos mil e pouco pra poder fazer uma feira tecnológica. Então, tipo assim, saiu do nosso bolso. (...) Como que eu vou virar pra um adolescente que não tem nem o que comer dentro de casa, que vem pra escola pra poder comer e falar pra ele “Olha, desembolsa 50 reais aí do seu dinheiro, porque a gente precisa fazer um trabalho pra escola que vai ser jogado no lixo, assim que a gente terminar de fazer”? (Sujeito J)

Na minha escola... No Ensino Médio eu não fazia nenhum passeio. (Sujeito H)

Desta forma, as significações trazidas por este núcleo podem não ser propriamente significações de contribuições do Ensino Médio para a formação política dos jovens, mas elas indicam elementos que dizem respeito a um ponto muito relevante dentro da formação política no ambiente escolar, que é a possibilidade - ou, no caso, a impossibilidade - de participação política dentro da escola. Retomando Paulo Freire (1967), a democracia exige práxis. Ou seja, não podemos ensinar ou aprender democracia sem vivê-la. Em uma escola onde não há nem demonstração de vontade, nem possibilidade de mudança, não há razão para promoção de participação política, portanto, não há uma formação para democracia e liberdade. A cada situação de abandono em horário de aula, a cada retorno afirmando que “não conseguimos mudar isso” ou a cada iniciativa estudantil que não recebe visibilidade ou apoio institucional, a escola estabelece sua imobilidade e sectarização que, no fundo, é um ato de desesperança, impondo uma barreira para o otimismo crítico, que Freire (1967) tanto defende para a efetivação de uma transitividade crítica.

Para jovens periféricos, uma escola imobilizada pela desesperança é uma escola que reforça a realidade objetiva das desigualdades socioeconômicas, das faltas estruturais, das possibilidades de poucos em detrimento de muitos, questão de conversa diretamente com e

terceiro núcleo de significação, “as contradições da realidade objetiva de jovens periféricos como mediações relevantes para uma participação política crítica”, que será melhor detalhado duas seções adiante. Aqui, vale lembrar uma fala de um dos sujeitos participantes da pesquisa, que foi entendido como pré indicador em outro núcleo de significação, mas também diz bastante sobre o que se discute neste núcleo: “Para mim, parece um projeto para deixar pessoas pobres fora da universidade.” (Sujeito M). É como se a escola não pudesse ser um projeto de emancipação - como realmente já vimos que, historicamente, não foi construída para ser - , mas sim um projeto de manutenção de poderes, num sistema de oprimidos e opressores. Por este motivo, o último indicador trazido para este núcleo foi o “desgaste por parte de estudantes como obstáculo à participação política na escola”.

É importante apontar que por “desgaste” não nos referimos apenas ao desgaste provocado por um ambiente escolar desesperançoso, mas ao desgaste causado por tantas outras mediações que constituem um jovem periférico. Neste indicador, os sujeitos participantes citaram, por exemplo, o fato de eles serem de um turno noturno, o que já indica que são jovens que, em geral, trabalham de dia e estudam à noite. Na sociedade do cansaço, capitalista, baseada no desempenho e na exploração - e expropriação - de trabalhadores, descrita por Byung-Chul Han (2017) e Nancy Fraser (2024), as demandas se tornam forçosamente mais imediatistas, como o ganho do salário no final do mês ou a possibilidade de descanso no final do dia. Então, se, indo no sentido da corrente, a escola não for intencional e não apresentar um caráter emancipatório, é esperado que, ao frequentá-la, o estudante “Só ia por ir, só pra ganhar presença, para concluir o Ensino Médio.” (Sujeito I)

(...) porque parece que, tipo, meio que desanimou, sabe? Nos primeiros anos, a gente ainda fazia pra ter as aulas. E aí, esse ano, como é o último, pelo menos a gente, parece que desanimou, sabe? Eu até tento falar “Não, gente, vamos fazer”. “Ah, mas a gente já vai sair. Falta pouco tempo.”. E aí, desanimou completamente, porque a escola desanimou muito, gente. Desanimou completamente. (Sujeito J)

As mediações vividas pelos jovens em suas realidades objetivas podem ser significadas na subjetividade desses sujeitos de uma forma naturalizante, num discurso de “é assim que as coisas funcionam mesmo”. Uma escola sem esperança, sem abertura à mudança, sem espaço para transformação, pode reforçar essa construção, tornando-se uma vivência proforma, apenas para conclusão de uma formalidade, ou seja procedimental, mas não substancial. Por outro lado, uma escola que promove a dialogicidade entre gestão escolar, professores e alunos, a partir de uma escuta real; que possibilita o protagonismo dos alunos em processos transformativos; que garante a participação política dos estudantes, pode ser um

espaço de conscientização e reflexão crítica sobre essa realidade objetiva, desenvolvendo aquilo que Freire considera tão essencial a um processo de politização, em oposição à sectarização, que é a criticidade, a flexibilidade, e diálogo e responsabilidade.

4.3 Núcleo de significação 2 - A importância de professores que são autores e não somente espectadores, integrando-se à realidade escolar

No discorrer sobre o núcleo de significação anterior, já foi explicado que, em diversos momentos, os jovens separam as figuras dos professores de uma representação institucional da escola. A Sujeito E busca deixar isso evidente em sua fala:

(...) o que eu quero dizer com isso, pelo menos, em questão dos professores, era em conversas abertas, sabe? Não, tipo, o professor representando a escola, sabe? Mas, o professor como pessoa. (...) Só para deixar claro, não sei se ele (o orientador desta pesquisa) pode... É... Encucar com você em quesito, assim “Ai, mas os professores fazem parte da instituição, não sei o que, aí”, sabe? Sendo que eram em conversas abertas. E não... É... Referente à escola mesmo, sabe? (Sujeito E)

Portanto, dentro deste contexto, de escola que não contribui ou até que apresenta barreiras para formação política, em muitos casos, os professores são colocados em um outro lugar. Por alguns sujeitos participantes, eles são colocados até mesmo em um lugar de certa resistência às medidas estabelecidas pela escola, que, lembrando, acaba sendo entendida como a gestão escolar ou a secretaria de educação, como evidencia o indicador “professores como aliados políticos, mesmo que à revelia da instituição “escola””. Por exemplo, com a implementação do Novo Ensino Médio - que foi bastante criticada em ambos os grupos focais -, os sujeitos trouxeram relatos de professores que desafiavam essa política de diferentes maneiras, seja ignorando o que foi imposto pelos itinerários formativos e mantendo o conteúdo de sua área de conhecimento, seja incentivando e apoiando os alunos a se mobilizarem contra, seja buscando explicar o contexto da reforma a partir de um olhar crítico. Este tipo de posicionamento dos professores, de resistência frente ao que se considera errado, de alinhamento político aos estudantes, mesmo que à revelia da instituição escolar, teve maior foco no Novo Ensino Médio nos relatos trazidos, mas também foi descrito em outras situações que vão além dessa reforma.

E, aí, no terceiro ano, só ladeira abaixo. (...) E, ainda assim, no terceiro ano, tinha alguns professores que eles iam contra. Eles não gostavam de dar aula de itinerário, então, tinha a nossa professora (...) ela ignorava, (...) e ela dava aula de sociologia pra gente, tipo, escondido da escola (...). (Sujeito D)

(...) e a gente saiu para ir para a greve contra a reforma do Novo Ensino Médio. (...) foi uma atitude que veio a partir dos alunos, mas eu também percebi essa mobilização dos professores de deixar a gente na sala e falar tipo "Não, vamos todo mundo. Vamos se juntar." (Sujeito A)

(...) eu percebia o quanto os professores colaboravam com isso, né? O quanto os professores, mesmo não podendo fazer exatamente de trazer a política, e falar "Olha, vocês podem questionar tal coisa", "Olha, tal coisa não é legal e é o direito de vocês, vocês podem fazer tal coisa, vocês podem lutar por isso". Mesmo fazendo isso de uma maneira meio discreta, eu percebia que os professores queriam trazer isso pra gente, sabe? (Sujeito B)

Ainda na toada de críticas ao Novo Ensino Médio, o primeiro grupo focal trouxe outro indicador importante para este núcleo de significação que é "a importância da real autonomia no fazer de professores e estudantes". Para os sujeitos participantes, a reforma do Ensino Médio trouxe um elemento que atingiu diretamente a possibilidade do ensino significativo pelos professores, que foi a implementação de itinerários formativos na rede de uma forma impositiva, de cima para baixo, sem contextualização. Essa forma de implementação "top-down" dessa política se baseia em um discurso naturalizante no meio educacional de que os itinerários formativos exigem certa sofisticação por parte dos professores, que atualmente eles não estão suficientemente preparados para "sair das caixinhas de suas áreas de conhecimento" e, por meio da formação continuada, eles estarão aptos para esse desafio. Claro que formações continuadas são importantes e também é evidente que não podemos deixar de olhar para as lacunas da formação inicial docente. Porém, o que os sujeitos participantes descrevem em seus relatos é uma situação em que simplesmente se ignora os conhecimentos, interesses, construções e potencialidades dos professores da rede para se buscar impor algo desconectado de uma realidade na qual esses mesmos professores já vinham sendo uma importante mediação na formação política de jovens.

Tinha o clube juvenil, que eram os alunos que davam as aulas. Eu montei o clube de esporte, eu vou dar aula de vôlei. E as eletivas eram os professores que criavam o clube deles. Aí, no itinerário, era obrigatório. O governo, o estado, a prefeitura que mandava pra escola o itinerário. E os professores iam ter que virar e fazer alguma coisa. (Sujeito C)

Então, assim, (no Novo Ensino Médio) é uma autonomia muito controlada, porque, assim, você enfia coisas similares, mas que não tem nada a ver uma com a outra numa sala, pra ensinar coisas que nem o professor, às vezes, sabe o que ele está falando, porque essa não foi a profissionalização dele ou a especialização dele. Então, assim, essa autonomia que eles pregam é muito controlada, sabe? Tipo, não é uma autonomia real. Não é uma liberdade real, sabe? É até hipócrita dizer que é autonomia, porque eles te dão lá uma opção de escolha, e aí essa escolha é a sua autonomia, mas não é o que você quer, entende? (Sujeito E)

Para exemplificar o quanto a manutenção de uma real autonomia no fazer docente e discente é importante para eles, eles descreveram situações anteriores ao Novo Ensino Médio em que tanto estudantes quanto professores tinham a possibilidade de implementar clubes e eletivas a partir de seus conhecimentos prévios e interesses reais. Neste sentido, eles trouxeram como aulas e conteúdos que realmente partiam de uma escolha genuína do corpo docente e discente da escola geravam resultados significativos para toda essa comunidade escolar.

E, através dos clubes, a gente se dava aula também. Tinha um clube de estudos. Então, a gente tentava o máximo possível utilizar os horários disponíveis para conseguir trazer esse aspecto político pra coisa, sabe? (Sujeito G)

Quando começou os clubes, a galera da Angola criou o grupo deles de dança da cultura da Angola. Todo intervalo eles dançavam, todo mundo via a cultura deles. Eu criei o clube de defesa pessoal e todas as meninas lá no clube, a gente começou essa interação por conta das eletivas. E, aí, quando chegou a nova diretora que começou a barrar as nossas coisas... Não podiam mais fazer as nossas programações, não podia mais fazer as programações LGBT com as crianças, não podiam mais fazer as coisas, aí os alunos começaram a se tocar de que a gente estava perdendo a nossa essência. (Sujeito C)

Complementarmente à possibilidade de participação e decisão no contexto escolar, especialmente em relação às aulas e grade curricular, temos o indicador do “o impacto de professores que se envolvem e não “apenas dão aula””. O primeiro grupo focal trouxe alguns exemplos de professores que iam muito além da proforma e do simples cumprimento de seus deveres contratuais, e se envolviam no apoio e orientação de seus alunos, seja por meio de momentos organizados dentro do planejamento escolar, como as tutorias, seja por momentos de maior espontaneidade, como horários de almoço, em que o professor, apesar de não estar cumprindo uma atividade acadêmica, ainda não perdia de vista seu papel educador para com os alunos.

Eu queria um pouco mais de resposta ali. E quando ele foi meu tutor, ele começou a trazer... Não eram desafios, eu lembro que eram trabalhinhos para que eu conseguisse entender o que eu estava sentindo, sabe? Então, eram trabalhos voltados para a filosofia, mas que também mexiam um pouco com essa questão de como eu me vejo em sociedade, o que eu acredito que seja sociedade, o que eu acho que é, sei lá, essa questão de identidade, sabe? (Sujeito G)

Ele era um professor de matemática. Mas, a gente vivia conversando. A gente estava conversando muito sobre Marxismo. Depois, começou a conversar sobre outras coisas. E, aí, tipo, até... Ele me ajudou em muitas decisões difíceis. Todo mundo ficava conversando. A gente fazia uma roda. A gente começou a sentar muito com

ele no almoço, comer com ele. (...) Tanto que chegou num ponto que eu estava passando por uma coisa muito difícil. Eu precisava tomar uma decisão muito difícil. E, aí, tipo, escutei dele e foi muito importante escutar desse professor “Olha, você não está sozinha. Nós estamos aqui para acolher você. Você não vai ficar sozinha se você tomar essa decisão”. E, aí, foi muito legal. (Sujeito A)

Em relação a este ponto, é interessante notar que, pelos relatos dos alunos, o real envolvimento do professor no desenvolvimento do estudante não necessariamente requer o despendimento de tempo junto aos alunos fora do horário de aula. Nas próprias aulas, a postura de um professor que, nas palavras de Freire (1996), incentiva a curiosidade epistemológica, por exemplo, já diz respeito sobre o compromisso do mesmo para com o processo educativo deste estudante. No primeiro grupo focal, foram trazidos alguns relatos que valorizavam a postura de professores que não se conformavam em apenas responder às perguntas dos alunos, mas também buscavam provocar os questionamentos certos para que essa curiosidade ingênua, ou seja, espontânea do ser humano, pudesse se transformar em uma curiosidade epistemológica, ou seja, científica, crítica e reflexiva. Essas falas foram reunidas no indicador “A importância de professores que incentivam a curiosidade epistemológica”.

Eu confesso que, nessa parte, ele soube me instruir no sentido de pesquisa, sabe? Tipo “Vai, pesquisa, e depois você me conta”. (...) Eu não gostava muito de ter resposta pronta. E, eu acho que foi um acolhimento muito nessa coisa de “Vá atrás, sabe?”. Busque conhecimento, comece a se acostumar com essa coisa de pesquisa, comece a se acostumar com essa coisa de leitura. Porque não era uma coisa que eu tinha desenvolvido plenamente ainda, sabe? (Sujeito G)

É por conta deste tipo de postura, demonstrada pelo professor do relato acima, que os indicadores “oportunidades pedagógicas subutilizadas para promoção da curiosidade ou criticidade” e “oportunidades pedagógicas potencializadas com a promoção da curiosidade ou criticidade”, produzidos a partir do segundo grupo focal, foram trazidos para este núcleo de significação. Os sujeitos deste grupo trouxeram exemplos de disciplinas e professores que, por meio de uma postura docente que despertava curiosidade dos estudantes, que provocava debates e que levavam à reflexão, contribuíram para suas formações políticas. É interessante notar que, em geral, esses relatos não descrevem atividades particularmente criativas ou inovadoras, mas sim, aulas “comuns” que estavam orientadas por princípios freireanos, que dizem respeito a um verdadeiro esperar.

(...) o meu professor, principalmente o professor de filosofia, ele era uma pessoa que me influenciava muito em questão de pensar... também ou de sociologia, pensar como sociedade, questionar. Então, tipo, essas matérias em específico, eu acho que agregaram um pouco pra mim. (Sujeito H)

E eu também tive um professor de língua portuguesa que debatia muito com a gente. E, por mais que não seja exatamente político, eu acho que ajudou, que eu desenvolvesse senso crítico maior, sabe? A capacidade de questionar, enfim, de debater. (Sujeito M)

Mas eu acho que eu despertei mais curiosidade esse ano, nas aulas de português, porque essa professora agora... se eu tivesse pego ela no primeiro ano, estaria maravilhada, porque ela é uma professora muito boa. E ela desperta mais a curiosidade. Eu sempre gostei muito de ler, só que eu sempre li mais romances. E aí, ela todo semestre que a gente tinha uma cota de livro que tinha que ler, e aí eu acho que foi despertando mais curiosidade, porque são livros relacionados ao Enem e pautas realmente importantes, que trazem assuntos muito importantes. Então eu acho que me despertou mais curiosidade (...) (Sujeito J)

Por outro lado, o indicador “oportunidades pedagógicas subutilizadas para promoção da curiosidade ou criticidade” traz pré-indicadores que descrevem estruturas e atividades bastante particulares, diferentes daquelas que são vistas no cotidiano da maioria das escolas, como visitas à campo - cuja importância vai ser melhor discutida na subseção 4.5 deste trabalho - ou promoção de debates sobre temas em pauta, mas que acabaram sendo subutilizadas por terem se perdido de qualquer intencionalidade pedagógica.

Então, mesmo com algumas visitas técnicas, tipo, “ah, a gente foi pra tal lugar”, mas a gente não discutiu sobre isso, a gente foi mais pra visitar. Então, a gente não teve uma discussão sobre o que tinha acontecido realmente. E não despertou, tipo, de verdade um senso crítico. (Sujeito J)

(...) uma única coisa que teve no Ensino Médio em questão de política foi sobre o aborto. Quando tava em alta o tema aborto, e a professora inventou de fazer um debate, quem era contra e quem à favor, dividiu a sala contra e a favor. Foi um desastre porque ninguém tinha noção de nada. Os macho alfa ficaram tudo contra. Não tinha um argumento, uma base, e achava que o corpo... Achava que o aborto era coisa do demônio e não uma coisa de saúde. E foi aquilo, falou que ia bater em quem era a favor. (Sujeito I)

É que assim, a minha escola de Ensino Médio, ela era muito boa. Ela tinha muitos lugares bons. Ela tinha um laboratório de química. Só que a gente só teve aula duas vezes nesse laboratório, que é engraçado né. Porque você tem esses espaços dentro da escola e eles não usavam, não deixavam a gente usar. (Sujeito H)

(...) acho que o que mais me ferrou mesmo no último ano foi a questão de plataforma. Porque eu acabei gastando muito tempo com plataforma, sendo que eu podia tá tendo aulas com professores, e eu tinha que ficar mexendo no celular para fazer, tipo, negócio de inglês. Aí você tinha que ficar falando assim com o celular para ele conferir que você falou certo. Então isso para mim achava muito desgastante. (Sujeito L)

Partindo de todos esses indicadores, este núcleo de significação trabalha a noção de que a real possibilidade de participação política dos professores no funcionamento da escola e, principalmente, no planejamento das atividades pedagógicas apresenta significativa relevância para a promoção de uma formação para democracia e liberdade. Nesse processo, os professores requerem a práxis e a vivência de valores democráticos e libertários tanto quanto os alunos (Freire, 1996), por meio do diálogo e abertura junto aos alunos, à gestão escolar e, em última instância, à secretaria de educação. Do contrário, há o risco de até propostas pedagógicas aparentemente criativas e inovadoras - como visitas à campo, debates e atividades em plataformas - se esvaziarem de sentido, uma vez que os próprios educadores responsabilizados por elas não tiveram uma real participação em seu planejamento e envolvimento em sua intencionalidade, que deveria estar diretamente conectada à elementos constitutivos do professor, como seus conhecimentos, desejos, curiosidades e crenças.

É importante lembrar aqui que o conceito de liberdade defendido neste trabalho é diferente da noção de permissividade (Roberts, 2023). A ideia não é permitir que professores façam o que desejam em qualquer situação sem apoio ou orientação, mas sim que eles participem dos processos decisórios, construindo um senso de diálogo e responsabilização, tão necessários no fazer docente que realmente se pautem na autonomia. Como anunciado pelo título deste indicador, a ideia é que os professores integrem a realidade escolar e não apenas se adaptem a ela, sendo constituídos pelas mediações presentes na escola, mas, dialeticamente, também fazendo parte de um processo ativo de constituição da instituição, sendo capazes de transformá-la ao mesmo tempo em que são transformados por ela.

4.4 Núcleo de significação 3 - As contradições da realidade objetiva de jovens periféricos como mediações relevantes para uma participação política crítica

Este núcleo de significação evidencia a importância de a escola buscar compreender as mediações que constituem os estudantes dentro e fora do ambiente escolar para uma formação para democracia e liberdade. O interesse por assuntos políticos ou que dizem respeito à coletividade não necessariamente precisam surgir de dentro da escola. Ele pode ser trabalhado e aprofundado na escola, mas a partir de disparadores e vivências que vão além dos muros da instituição. O segundo grupo focal realizado, por exemplo, trouxe pré-indicadores que evidenciam algumas das mediações advindas de espaços externos à escola que eles significaram como fatores contribuintes na promoção de interesse em política, como influência de amigos ou familiares, ou até mesmo o consumo de conteúdos em redes sociais.

Essas falas compuseram o indicador “mediações para promoção do interesse em política advindos de espaços externos da escola”:

E a grande influência também eu acho que eu devo a minhas irmãs. Minhas irmãs são muito politizadas, tanto na questão de política, quanto na parte artística também, então eu tenho muitas coisas que eu aprendi com as minhas irmãs mais velhas. Então foi uma coisa que foi um pouco de tudo, foi tanto o fundamental na escola, quanto a parte da minha família. Minha família é bem - alguma parte né - é bem consciente do... Você tá num lugar. Não é certo que pessoas tenham mais acesso do que outras. Então tipo, sempre fui ensinada assim. (Sujeito H)

No meu caso, eu sempre questioneei muito as coisas e aí eu acho que eu tive mais influência da internet inclusive. Porque quando eu tinha uns 12, 13 anos por aí, eu descobri o Quebrando Tabu, e é engraçado mas é verdade. E aí eu fiquei muito... eu senti que eu tinha descoberto um novo mundo. E aí eu assistia todos os vídeos que eles postavam sobre feminismo, sobre racismo, sobre tudo e eu ficava “é isso mesmo, tá certo”, sabe? E aí eu fui aprofundando mais, porque querendo ou não, Quebrando Tabu era uma coisa mais na base, mas funcionava porque eu fui puxada por causa disso. (Sujeito M)

Dessa forma, uma formação política que visa integrar os estudantes às suas realidades, e não apenas adaptá-los a elas, não pode se dar de maneira fragmentada, separada da realidade vivida fora da escola. As vivências com familiares, amigos, com os meios digitais e com o bairro e a cidade precisam ser levadas em conta. Inclusive, é importante lembrar que essas mediações externas não se restringem às pessoas que buscam intencionalmente te incentivar e te provocar a refletir sobre certos assuntos. Alguns dos sujeitos do segundo grupo focal, por exemplo, significaram interações mais espontâneas e mais contraditórias com familiares próximos como disparadores importantes para despertar o interesse em política. Os relatos trazidos neste sentido, compuseram o indicador “contradições de uma realidade desigual como provocadores de questionamentos políticos” e descreviam incômodo por parte dos sujeitos com pessoas que faziam discursos meritocráticos, sem muita visão de classe, mas que, contraditoriamente, estavam entre as mais prejudicadas por este tipo de pensamento e lógica.

Meu pai me incomoda bastante, enfim. Ele tem uma visão muito neoliberal. No sentido de, para ele, ele não ficou rico porque ele não trabalhou o suficiente. Ah, ele não ficou rico, porque ele tem que se esforçar mais e tal. E para mim isso não faz o menor sentido. (...) Que tipo assim, não é culpa dele que ele esteja pobre, entendeu? Por mais que, ok, tem a possibilidade de você ascender socialmente, enfim. Tem, mas ao mesmo tempo não é simples assim. Não é isso, aí, nossa, todo mundo pode, você pode tudo, você pode, enfim. Não é assim. (Sujeito M)

Só que, quando eu vi, naquele quadro, o meu tio ser totalmente a favor do Bolsonaro e ser uma das pessoas que era... Como posso dizer? Que o Bolsonaro não ia ligar

pra aquela pessoa, pelo tom de pele, pela classe social. Então, acho que é isso. Pela pessoa não ter a visão da classe social que você é. Do que ele estava defendendo, o que você representa pra ele. Então, aquilo me deu muito gatilho. E eu queria entender. Então, foi aí que despertou tudo. (Sujeito I)

É como se o que esses jovens escutam destes familiares não correspondesse ao que eles observam em suas realidades objetivas, uma vez que eles são cotidianamente confrontados por contradições sociais que dizem respeito às desigualdades vividas na falta de acesso a certos espaços; na cidade arquitetada de maneiras diferentes a depender do bairro em que você vive; na quantidade de tempo e desgaste despendido diariamente no transporte público em contraste a alguém que mora no centro; na necessidade de vestir-se de uma certa forma a depender de seu tom de pele; entre outros. Como indicado nas falas que compõem o indicador “o desenvolvimento de leitura de realidade a partir do questionamento e da indignação”, essas são todas questões que atravessam esses sujeitos e suas visões políticas:

Tipo, do momento que a gente acorda até o momento que a gente vai dormir - se é que a gente consegue dormir, sabe? - já é todo um cenário, entende? E o mais engraçado, eu tô... Depois que eu comecei a estudar na Paulista e principalmente quando eu fui pra Escola Comum, eu comecei a ver, tipo, a diferença que é de um caminho pra outro, sabe? E como que muda. Você já vê que, meu, é tudo extremamente programado. É tudo milimetricamente sistematizado pra que as pessoas estejam marginalizadas, sabe? (...) Porque quando você calcula tudo, você pensa numa cidade assim, milimetricamente pra que ela seja feita pra uma população e não pra outra... meu, isso já é uma forma de violência, sabe? Isso de você deixar as pessoas sem opções, sem caminho, sem destinos, isso já é violência, sabe? Isso gera revolta, isso gera indignação, isso gera dores, sabe? Gera coisas que, meu, às vezes não voltam, sabe? Porque é um negócio que eu passo o tempo inteiro, né? Em questão do trânsito de São Paulo, principalmente pra mim, é uma extrema violência o que o Estado faz com a gente, faz a gente perder três horas do nosso dia dentro de um transporte público, sabe? E de forma extremamente desconfortável. Só que o que a gente vai fazer quanto a isso? Entende? A gente não tem o que fazer contra isso, a não ser lutar contra isso. (Sujeito E)

Essas contradições evidentemente geram inquietações e sentimentos de indignação nos jovens e a indignação propriamente dita já começa a constituir um determinado tipo de leitura da realidade. Mas, como algumas falas do primeiro grupo focal trouxeram, essa leitura, que parte da própria vivência e experiência, pode ser trabalhada, aprofundada e ser constituída em mais do que indignação, mas também em uma leitura crítica de realidade, por meio de referenciais, autores, debates, discussões e intencionalidade pedagógica que promovam um pensamento reflexivo e uma visão epistemológica sobre as contradições e dores que os constituem. Os relatos abaixo mostram como alguns destes jovens encontraram em professores figuras não apenas de acolhimento a essas inquietudes e dores, mas também faziam dessa indignação um fio condutor para um pensamento crítico.

(...) a gente conseguia não trabalhar só com o que a eletiva propunha, mas também assuntos que a gente tinha muita dúvida na nossa vida mesmo, sabe? E a entender assim, a nossa comunidade ali, sabe? A entender por que certas coisas funcionavam daquele jeito. (Sujeito E)

O meu primeiro ano, eu lembro que eu saí de um nono com muito estresse, porque a educação era muito desigual. Eu passei por escolas e tal, e eu não conseguia entender porque eu não tinha certos conteúdos, ou porque os meus primos, por exemplo, não tinham aula, porque o meu primo já estava pensando em trabalhar com 14 anos, sabe? E, aí, isso foi mexendo muito com a minha cabeça. E, quando eu cheguei no Ensino Médio, eu fui adotado por um professor de sociologia e por outro de filosofia, que aí a gente começou a conversar muito por dentro das aulas e depois por fora também, sobre como a educação é algo político. Porque, eu já tinha essa ligação, mas eu não conseguia realmente responder as minhas perguntas, sabe? (Sujeito G)

Quando falamos em uma formação para democracia e liberdade, não nos referimos apenas a um desenvolvimento intelectual, cognitivo e afetivo, mas também nos referimos a mobilização de jovens e promoção de sua efetiva participação política na sociedade. O indicador “a mobilização a partir de pautas que impactam diretamente a juventude” traz exemplos de como pautas diretamente conectadas às demandas e necessidades da juventude podem ser disparadoras de ação. Os jovens trazem exemplos em que não apenas se viram curiosos e interessados por um tema, mas tomaram iniciativas para mudar suas realidades sendo mobilizados por diferentes questões, como: lacunas em sua educação geradas pelo Novo Ensino Médio; repressão de manifestações a favor de pautas identitárias; injustiças impostas a estudantes com deficiência física; altos preços do transporte público etc.

E, aí, eu participei da eletiva de jornalismo e participei da eletiva de sustentabilidade lá dentro. E, na eletiva de sustentabilidade, eu criei um alvoroço, porque tinham muitos alunos na minha escola que não tinham o que comer em casa. Então, a ideia que eu tive foi começar a promover - pelo menos um pouco ali de utilizar a eletiva de sustentabilidade - para conseguir fazer uma cesta básica, bem básica mesmo e fazer uma hortinha dentro da escola. (Sujeito G)

(...) eu me lembrei de uma situação muito emblemática que aconteceu no meu último ano, que foi quando a gente saiu para ir para a greve mesmo. A gente conversava entre si, só um grupo de amigos, e a gente saiu para ir para a greve contra a reforma do Novo Ensino Médio. (...) É um momento que eu guardo tanto nessa questão política, quanto afetivamente também. Porque, foi um momento muito legal de lazer também. A gente se juntar todo mundo, pegar o trem todo mundo. (Sujeito A)

Aí, ela começou a proibir as meninas transsexuais de usar o mesmo banheiro que as meninas cis. E, aí, eu fiquei tipo assim “Mas, minha filha, do nada? Vai fazer isso agora pra quê? Tá ficando doida?”. E, aí, a gente bateu de frente com ela e começou tipo... Acho que foi a revolução francesa, que abriu o olho da escola para a gente começar a entender a importância da política lá. (Sujeito C)

Aqui, é importante destacar que, como demonstrado pelas situações relatadas pelos sujeitos da pesquisa, a formação política dos jovens não só passa por atividades planejadas e intencionalmente organizadas para este propósito. As mobilizações descritas pelos sujeitos partiram de iniciativas espontâneas, despertadas pelo desejo de mudança e de transformação daquilo que toca os próprios jovens. Portanto, retomando os argumentos do núcleo “escola significada como uma instituição sectarizada, pautada pela indiferença, e não pela esperança”, parte do que compõe um Ensino Médio promotor de uma formação para democracia e liberdade é a abertura para acolher aquilo que os próprios alunos têm a demandar e não apenas para aquilo que a escola tem a ensinar. E, novamente, retomando o que foi indicado no núcleo “a importância de professores que são autores e não somente espectadores, integrando-se à realidade escolar”, a ideia não seria instalar uma permissividade sem limites a professores e alunos, mas promover o diálogo, a escuta ativa de todas as partes, inclusive da gestão, e promover a responsabilização de todas as partes.

Dentro deste núcleo, também foram articulados os indicadores de “a arte como meio para sensibilização política” e “a importância de referenciais que vão além do eixo eurocêntrico”, pois os sujeitos participantes trouxeram a arte - incluindo músicas, dança e artes visuais - e autores afro e latino centrados - como Sueli Carneiros, Lélia González e Milton Santos - como elementos de sensibilização para que eles passassem a se identificar com aquilo que era trabalhado na escola, para que eles conectassem o conteúdo e as aprendizagens da escola com suas vivências na realidade social em que estão inseridos. Inclusive, pautando, também por meio desses elementos, as contradições e dores vividas na realidade do jovem periférico.

E eu lembro que o que me tornou realmente político, foi quando a minha professora de artes começou a trazer conteúdos da periferia de onde a gente morava, no Itaquera - na periferia de Itaquera, Parque Alvim, Patriarca, enfim - pra gente começar a trazer mais pra perto as problemáticas que a gente vivia com viés artístico, sabe? Então, aí, veio a questão do pixo, veio a questão do rap, veio a questão também do slam, sabe? Então, tudo isso começou a transformar o meu ideal político para começar a me movimentar realmente, tirar as coisas do papel, porque as coisas ainda ficavam muito engavetadas. (Sujeito G)

O meu professor conversava muito comigo sobre esses meus problemas de identificação, e foi através dele que eu conheci a Sueli Carneiro. Porque, ele me falou "Não, existem pessoas negras que falam sobre filosofia, que falam sobre o que você quer estudar, que falam sobre as suas dores". Não só ela, né? A Lélia Gonzalez também. Aí ele me apresentou o Krenak. (Sujeito G)

Dessa forma, este núcleo de significação trabalha os indicadores que se referem a importância de se enxergar, reconhecer e pautar as contradições, injustiças e desigualdades da realidade objetiva vivida pelos jovens periféricos. Uma formação para democracia e liberdade deve acolher os sentimentos de indignação gerados nesses jovens, mas não pode se dar por satisfeito neste lugar de indignação. Uma educação libertária deve viabilizar que essa revolta também seja trabalhada de uma maneira epistemológica, como diz Freire (1996), trazendo uma criticidade na leitura de mundo desse estudante, ao mesmo tempo em que o mobiliza para ação, para o protagonismo na transformação de sua realidade. É a denúncia e o anúncio fazendo-se presente não apenas no fazer do educador, mas também no fazer do educando.

4.5 Núcleo de significação 4 - O senso de pertencimento que se inicia pelo acolhimento na escola e tem continuidade com a ocupação de outros espaços

Em uma realidade de contradições e violências institucionais, como são aquelas vividas por jovens periféricos, o senso de pertencimento tem um lugar especialmente relevante em uma formação para democracia e liberdade. Em uma realidade em que, por conta de sua raça ou classe social, tantos espaços se fazem inacessíveis, tantas pessoas e instituições se mostram hostis e o estado demonstra não estar a seu serviço, pode ser mais difícil sentir-se acolhido em certos espaços. Neste cenário, a escola pode ser um lugar que reforça um sentimento de deslocamento ou pode ser um refúgio, onde esse senso de pertencimento se inicia e potencialmente se irradia para outros espaços. Nesse contexto, o acolhimento não tem apenas a ver com uma sensibilidade afetiva, mas também tem a ver com o desenvolvimento de uma consciência sobre as violências vividas e como aquilo não diz respeito apenas à você, mas sim a todo um sistema. Nos indicadores “a humanização e o acolhimento como instrumentos de fortalecimento” e “a importância da significação da escola como um espaço seguro”, foram reunidas falas de sujeitos participantes que significaram o acolhimento por parte de professores como um elemento relevante para sua formação política.

O primeiro indicador foca em episódios e relatos que trazem como, por meio de um olhar humanizado de professores sobre seus alunos, dores e traumas foram se constituindo em uma leitura política da realidade. O segundo indicador destaca falas que significam a escola como uma segunda casa para a sujeito em questão e como esse entendimento da escola como um espaço seguro foi importante não só para ela, mas também para aqueles alunos que tinham que enfrentar uma hora de transporte até chegar na escola, por exemplo.

Ele (o professor) reconhecia que, de fato, era um problema. Que o meu comportamento - que, voltando, era da porrada - não era certo, mas que ele entendia por que eu fazia isso, sabe? Ele entendia o contexto. Então, foi um acolhimento nesse sentido. Foi quando eu percebi que a violência não vinha só de mim. Ela vinha de todo um ciclo de violência que acontecia há tanto tempo atrás que eu nem sei se eu consigo contar. (Sujeito A)

Porque, estudar essas matérias gera consciência e consciência sempre é uma dor que a gente precisa de estar sempre trabalhando. E, foi isso que eles me ensinaram também. Eu acho que foi um acolhimento muito importante, porque o meu professor de filosofia falava que o conhecimento não é uma coisa que te dá poder no sentido de você conseguir ter discernimento do que está acontecendo no mundo. Mas, na verdade, a gente causa um sentimento de angústia muito grande. E humanidades é uma área que eu precisava estar psicologicamente preparado para entender sobre essas angústias. Então, eu acho que foi uma tutoria e um acolhimento que me deixou muito preparado para o que eu comecei a ver nos anos seguintes. Que foram anos difíceis. Foram anos complicados. (Sujeito G)

(...) tudo bem, era uma escola de bairro, mas tinha muita gente que vinha de outros lugares. Tinha gente que, tipo, ficava uma hora pra chegar aqui na escola, sabe? Porque uma escola grande tinha quase 400 alunos. E abrangia muita gente, sabe? Não só o pessoal aqui do bairro. Então, assim, acho que trazer esse sentimento de “Ah, estou em casa”. (Sujeito E)

Os relatos trazidos conectam o acolhimento e a humanização diretamente à conscientização sobre suas realidades e à construção de uma leitura política sobre o mundo. Mas, para além do espaço para escola, os sujeitos participantes também relataram experiências que mostram a importância da ocupação de outros espaços na cidade, seja em bairros centrais ou na apropriação dos elementos de seus próprios bairros. Abaixo, seguem alguns dos pré-indicadores de “a ocupação de espaços além dos muros da escola para a construção do senso de pertencimento”:

E, teve uma aula da Camila que eu estava falando sobre isso e ela chegou em mim e ela falou “Cara, por que que vocês não começam a andar pelo território aqui de São Paulo, tal, na Liberdade” (...) eu saindo de São Paulo, da Zona Leste, eu vejo uma diferença total quando eu venho pro centro. E, eu nunca fui na Liberdade. A primeira vez que eu fui na Liberdade foi a Camila que levou (...) A primeira vez que eu fui no centro de São Paulo foi com a Camila. Aí, ela levou a gente até na Casa da Dona Yayá, que era uma mulher que ela era rica, ela teve problemas psicológicos. (...) E, aí, foi quando me despertou um novo olhar também dessas coisas, e a importância de ter esse contato com os professores, ao ponto de a gente sair pra dar rolê com eles pra fora da escola. (Sujeito C)

E, aí, foi quando ela me trouxe essa questão do hip hop, ela me trouxe essa questão do rap. Eu já conhecia por conta do meu pai, porque meu pai escuta muito Racionais. Mas aí ela expandia um pouco mais. E, ela trouxe também para o slam de Itaquera, para batalha de rima em praça, ela me levava até esses lugares. Então, acho que foi um acolhimento que, com ela, acabou saindo um pouco mais da escola. E, aí, ela me trouxe também essa perspectiva de quebrada mesmo e de essas pessoas contam sobre sua realidade, elas falam sobre o que você sente. (Sujeito G)

É interessante que, em certo momento, a Sujeito C também relata como essa prática de passar a frequentar o centro da cidade também a incentivou a começar a ocupar espaços do próprio território e de outros bairros periféricos. Ou seja, esse movimento não se limita a mostrar aos jovens que eles tem tanto direito a certas partes da cidade quanto grupos de outros recortes sociais, mas ele também contribui para que os jovens percebam, valorizem e se apropriem de elementos culturais de seus próprios territórios. Considerando que vivemos em uma realidade em que, como Lélia Gonzalez (2020) já apontou, existe uma construção, que vem sendo produzida há séculos, para que as culturas negras e periféricas sejam enxergadas de maneira marginalizada e inferiorizada, ter essa possibilidade de abertura e de valorização daquilo que te pertence e ao qual você pertence é de extrema relevância para que o hip hop, o rap, o slam, o pixo e tantas outras manifestações culturais sejam significadas como uma expressão política e de força por estes jovens.

Por outro lado, essa apropriação da cultura periférica não pode ser uma desculpa para se negar a abertura de outros espaços para essa população, espaços que, no território paulistano, pela forma como a cidade é conformada, são chamados de centro. O "centro da cidade" não é um espaço de acolhimento a jovens periféricos e essa falta de acolhimento é causada por múltiplos fatores, indo desde questões objetivas como a distância física dos bairros periféricos ao centro e a falta de transporte prático que conecte esse territórios "extremos" ao "centro", até questões culturais e sociais que se constituem na subjetividade dos jovens periféricos. Por exemplo, para muitos dos sujeitos participantes da pesquisa, a universidade nunca foi significada como um futuro provável, seja porque muitos deles não têm um histórico de formação universitária na família, seja porque o vestibular é um mecanismo essencialmente excludente, seja porque a universidade sempre foi composta por uma maioria não negra de classe média alta, seja porque isso nunca nem tenha sido apresentado como uma possibilidade para alguns deles. Por isso, visitas ao centro da cidade, como bibliotecas, museus, centros culturais, e especialmente universidades foram momentos tão emblemáticos para esses jovens. Para alguns, essa desconstrução ainda está em andamento. Abaixo, segue uma das falas mais sensíveis sobre a questão:

(...) eu ainda sinto que (a universidade) não é um lugar que me pertence, sabe? Não é um lugar que eu, por exemplo, se eu passe esse ano, não acho que eu terei a confiança de ocupar o espaço, sabe? (...) É um resquício, sabe, da insegurança que eu tinha como aluno de lá. E que, por mais que eu tenha uma bagagem, até que, sei lá, para a minha idade, eu acho que é uma bagagem bacana, eu ainda tenho muito medo da imagem da universidade pública para, sei lá, para pessoas que vieram da minha realidade, sabe? Que é a nossa realidade aqui e tudo mais. Por mais que eu

tenha muita rede de apoio, que já está lá e fala “É difícil, mas é possível”, eu ainda tenho muita dificuldade de ter essa esperança no sentido de ensino, sabe? (Sujeito G)

Como pudemos ver, existe uma relação muito contraditória entre os jovens periféricos e a universidade. Jovens periféricos vivem uma realidade em que as expectativas em relação às suas trajetórias escolares são, em geral, baixas, muitas vezes, até mesmo entre a própria equipe escolar (Gimenes, Toledo, 2024). Dessa forma, ao mesmo tempo em que o ensino superior foi historicamente construído como um espaço de inacessibilidade e não pertencimento entre este público, os jovens periféricos também significam um diploma universitário como um dos poucos meios para ascensão econômica e social. A universidade, especialmente a universidade pública, é significada como a grande barreira que foi colocada entre a população periférica e a “população do centro”, sendo que ultrapassar essa barreira tem um peso enorme para se alcançar um futuro possível que nunca foi oferecido pelo estado, mas, à revelia dessa injustiça, que você conseguiu lutar para conquistar. Dessa forma, como o indicador “ensino superior como objetivo finalístico do Ensino Médio e Novo Ensino Médio como dificultador para alcance deste objetivo” sugere, no segundo grupo focal realizado, o grupo que trouxe relatos da escola sectarizada, muitos dos sujeitos demonstraram uma grande preocupação em como o Ensino Médio estava preparando-os - ou estava falhando em prepará-los - para o Enem e provas de vestibular.

Para mim, o que atrapalhou no Ensino Médio não foi a pandemia, até porque foi até metade do ano. O problema mesmo foi o Novo Ensino Médio, que, gente, o que foi isso? Eles colocam matérias que não vai ter no Enem, não tem sentido. (Sujeito N)

E aí, tipo assim, ano que vem eu preciso entrar na faculdade, ou então, não ano que vem, mas o próximo, eu tenho que estudar completamente por fora. Porque na escola mesmo, se eu for usar o que eu aprendi na escola, eu não vou passar em nenhuma faculdade. (Sujeito J)

No final das contas, voltamos à fala da Sujeito M: “Para mim, parece um projeto para deixar pessoas pobres fora da universidade.”. Essa indignação faz todo o sentido se formos considerar esse cenário mais amplo de opressão, em que a cultura periférica é marginalizada, em que a “cultura do centro” é colocada como superior, mas inacessível à população periférica, e em que os poucos meios de ascensão social - no caso, a universidade - são inviabilizados por um Ensino Médio desesperançoso. Neste núcleo de significação, buscamos atender ao terceiro objetivo específico desta pesquisa - “Apresentar apontamentos para reflexão sobre as práticas escolares de Ensino Médio e sobre formação de professores no que se refere à educação para democracia e liberdade” -, sugerindo que a escola e as pessoas que

dela fazem parte devem ser um espaço de politização partindo da humanização e acolhimento ao estudante, ajudando-o a entender que algumas de suas dores são sociais e históricas e, que para superá-las, é necessário não apenas olhar para dentro, como também olhar com consciência e criticidade para os elementos culturais e afetivos de seu entorno e se apropriar de espaços e instrumentos culturais que lhe foram historicamente negados, mas que também lhe pertencem.

4.6 Núcleo de significação 5 - O desenvolvimento da participação política na práxis e não apenas protocolarmente

Anteriormente, já foi destacado a importância da práxis em uma formação política para democracia e liberdade. Isso inclui tanto professores, quanto estudantes. Este núcleo de significação discorre sobre esse ponto, destacando a importância da implementação de instrumentos de participação política na escola que realmente promovam o diálogo, a escuta e a responsabilização de estudantes. No primeiro grupo focal realizado, o Grêmio ganhou destaque como um instrumento efetivo neste sentido. Alguns dos sujeitos desse grupo foram integrantes de Grêmios durante o Ensino Médio e relataram episódios em que tiveram que lidar com responsabilidade e seriedade com algumas questões que envolviam gestão financeira e direcionamento de gastos, por exemplo. Essas falas foram reunidas no pré-indicador “Grêmios como espaços de iniciação à participação política”:

Como a gente era do Grêmio, a gente sempre foi muito ligada com a política (...) Então, a gente participava de tudo da escola. Aí, no Grêmio, eu era da área de esportes. E, aí, eu precisava estar ligada com a verba pra ter acesso, pra conseguir comprar as coisas das quadras que faltavam e tudo mais. (Sujeito C)

No primeiro e no começo do segundo, porque eu estava no Grêmio e eu fazia parte...eu era tesoureiro, eu mexia com a parte do dinheiro, tal. E, aí, a gente conseguiu fazer bastante coisa. (Sujeito G)

Em contraste às experiências deste primeiro grupo focal estão as vivências de Ensino Médio do segundo grupo. Como já discorrido na seção 4.2, do núcleo de significação “Escola significada como uma instituição sectarizada, pautada pela indiferença, e não pela esperança”, nesta segunda produção de informações, os relatos traziam uma dificuldade de participação política na escola, mas não pela ausência de instrumentos voltados isso, mas sim pelo esvaziamento desses instrumentos. As escolas de alguns dos sujeitos desse segundo grupo focal possuíam dispositivos cuja finalidade seria exatamente promover a participação, como:

Grêmios, representação de sala e eleição de diretores. Porém, por diferentes motivos relatados, eles não cumpriam este papel. Um dos motivos trazidos é a própria sectarização da escola, que, resistente a mudanças, utilizava esses instrumentos apenas como formalidades protocolares, não promovendo a real escuta e diálogo com os estudantes.

A gente (do Grêmio) tentava propostas e eles sempre falavam que ia dar uma resposta e essa resposta nunca chegava. E a gente tentava e tentava e eles só iam atrás da gente quando precisava fingir ser uma boa escola (...) a gente chegava e via os outros Grêmios super grandes e o nosso... se perguntasse alguma coisa a gente não sabia, porque a gente só tava ali pra cumprir. A gente não tinha... não podia fazer nada. Tudo que a gente fazia era uma proposta enviada e eles nunca davam um respaldo pra gente. (Sujeito I)

Eu cheguei a ser vice-representante por um ano. No segundo ano. Mas, não mais, porque eu falei, gente, não consigo conversar com a escola, porque eles não respondiam. A gente precisava montar a feira tecnológica, semana do Paulo Freire, e a escola não respondia (...). E foi assim, eles deixavam tudo muito solto. Eles só respondiam quando era do interesse deles. E eu não entrei pra ser representante pra defender direito dos coordenadores, e sim dos alunos. Então eu levava os problemas e falava "Olha, tá acontecendo isso e isso". "Ah, então, mas aí a gente não consegue resolver". Se vocês não conseguem resolver, vocês são coordenadores e vão fazer o quê? E aí eu falei, gente, não. (Sujeito J)

Alguns sujeitos também sugeriram que o instrumento de participação de suas escolas, as eleições para diretores, eram ineficazes não apenas pela postura de inação e descaso da gestão, mas também porque, de acordo com os sujeitos, elas eram intencionalmente sabotadas como meios de participação estudantil, sem mecanismos transparentes e justos para comprovação de resultados, e com algumas distorções de processo para que o desejo de outros grupos, que não os estudantes, imperasse.

E tem toda a mentira, né, de que a eleição de diretor, os alunos têm alguma voz. Só que aí você vota e nunca é a pessoa que você votou. Porque a coordenação também vota. E o peso mais importante é o peso do voto da coordenação. E aí eles escolhem quem eles querem. Independente, tipo, do aluno achar que aquela pessoa não vai ser a melhor diretora possível, sabe? (Sujeito M)

A gente votou, tinha saído que ela ia ser a nossa diretora. Todo mundo fez isso. Porque a gente conseguiu movimentar a escola inteira pra votar nessa pessoa, porque a gente já conhecia ela, a gente conhecia o trabalho dela, a gente conhecia como ela administrava a escola. E aí o C. P. S. decidiu que nós, que paramos uma semana pra fazer a votação, que organizamos toda uma escola, eles decidiram que o que a gente tinha decidido não valia de nada, pra gente que estuda ali. (Sujeito J)

A significação da escola como um espaço que não fornece abertura para participação dos estudantes e até sabota oportunidades para tal, demonstra que uma formação política, como Freire já previa (1967), não é linear e não funciona a partir de respostas prontas. Não

basta implementar um Grêmio, instituir um sistema de representação estudantil ou promover processos de votação de diretoria. Como as vivências dos sujeitos do primeiro grupo focal sugerem, todas essas iniciativas são bem vindas e podem ser benéficas aos estudantes, mas elas só promoverão consciência democrática e libertária se elas mantiverem o caráter intencional de formação e promoção de participação. Isso só pode acontecer por meio de um olhar que considera a totalidade e historicidade de uma realidade, entendendo não só que a escuta aos estudantes deve ser real e aberta e as tomadas de decisão precisam ser honestas e transparentes, mas também que os estudantes precisam ser compreendidos a partir de suas realidades objetivas e precisam ser preparados para refletir criticamente, expressar-se e participar com responsabilidade e senso de coletividade da vida escolar.

4.7 Núcleo de significação 6 - A resignificação da política como um espaço de dialogicidade e tolerância e não sectarização e silenciamento

Assim como o primeiro núcleo de significação aqui trazido, este núcleo não traz propriamente “significações atribuídas por jovens a vivências do Ensino Médio que, em suas percepções, contribuíram para a formação para democracia e liberdade”, como sugere o objetivo desta pesquisa. Mas, sim, um importante elemento a ser levado em consideração por escolas e professores quando se carrega uma proposta de formação política para jovens. Como já apresentado na seção 2.4 deste trabalho, atualmente vivemos um momento desafiador em relação à nossa democracia. As pessoas encontram-se cada vez mais menos abertas ao diálogo, cada vez mais emocionalmente apegadas às suas opiniões e cada vez menos dispostas a escutar quem diverge delas. A falta de abertura ao diálogo e a falta de tolerância a quem pensa diferente é uma ameaça direta à democracia, pois, como já trazido na seção 2.2, esse regime se caracteriza pela convivência entre os diferentes, na valorização do plural. Portanto, esse é um momento de rejeição àquilo que é político em sua essência. Essa questão foi bastante discutida no segundo grupo focal realizado, de maneira que alguns dos sujeitos participantes trouxeram vivências que significaram conversas ou debates políticos como espaços desconfortáveis, que sempre acabam em conflitos ou hostilidades. As falas nesse sentido compuseram o indicador “vivências que significaram debates políticos como campo de somente de disputas e não construção”:

Acho que na família todo mundo sempre teve muita discussão sobre política. Era uma coisa que me irritava um pouco. Não necessariamente por... Não era pela discussão em si. Mas hoje em dia, eu entendo que é necessário ter uma discussão,

como a Sujeito I falou, vendo dos dois lados. Vendo dos dois lados da moeda. Só que não era assim. Eu sempre vi de todas as formas brigas. Sempre foi briga, briga, atrás de briga. Se você não concordar com isso, você não é (...) errado, exatamente. Você tem que concordar comigo. Eu acho que isso não tem sentido algum. Todo mundo tem a sua visão. (Sujeito N)

Tinha gente que era muito de esquerda e tinha gente que era muito de direita (na minha escola). Por exemplo, tinha um amigo meu - que eu sempre gostei de conhecer outros pontos de vista, né? Então eu conversava bastante com ele -, mas ele era integralista. (...) Mas tudo bem, enfim. E aí às vezes tinha briga entre ele e outras pessoas porque é uma visão bem radical, né? E aí tinha outras pessoas que tinham uma visão mais radical de esquerda e aí brigavam com ele, enfim. Nunca saiu briga física. Mas já tiveram algumas discussões feias, assim. (Sujeito M)

Esse desconforto com assuntos políticos tem como causa diversas questões. Além dos conflitos que normalmente são gerados em uma conversa entre pessoas com opiniões muito diferentes e pouco abertas à pluralidade, também pode existir, entre os jovens, uma sensação de falta de conhecimento suficiente sobre o tema para se opinar com certa propriedade. O segundo grupo focal trouxe esse ponto em alguns momentos, afirmando que, em diversas situações, não conseguiam argumentar contra opiniões que elas consideravam equivocadas, pois não sabiam explicar muito bem porquê as considerava, equivocadas. E esse desconforto em se expressar tem relação direta com a hostilidade em debates políticos. Afinal, em um ambiente hostil, onde as pessoas não estão ali para ouvir e sim para provarem que sua opinião é a única correta, a sensação que fica é que é importante saber argumentar com propriedade para se envolver na discussão.

(...) nunca me senti muita vontade de falar sobre política, até porque eu não sabia muito o que falar, eu não gosto de falar sobre algo que eu não sei, né? Eu não tenho base pra falar, pelo menos, isso. (Sujeito N)

Eu acho, principalmente, porque eu não consigo debater com coisas que eu não sei, né? Como a maioria das pessoas. E mesmo que eu não estivesse na escola, tinha os meus amigos, tinha os tios que falavam coisas que não sabem, e muitas das coisas que eles falavam eu falava, “gente, mas eu não concordo”. Só que eu não posso afirmar que eu não concordo porque ia começar um debate. E se eu não tenho argumentos pra falar nesse debate, é a mesma coisa que nada. Então, tipo assim, tinha muitos debates em casa, tipo, em churrascos de família, que tinha tios que falavam coisas que eu falava “gente, mas isso é um absurdo”. E eu não entendi o porquê, que era um absurdo, não tinha argumentos pra argumentar contra ele, pra falar “olha, eu não concordo”. (Sujeito J)

(...) meu pai ele é muito teimoso - é igual eu no caso -, né enfim e eu discordo da maioria das coisas que ele fala. E aí quando ele tentava debater comigo, quando ele falava as coisas e eu queria rebater, eu sentia que eu não conseguia. Por mais que eu achasse que eu soubesse das coisas, quando ele falava, eu não conseguia trazer argumento consistente o suficiente pra rebater ele. E aí eu também fiquei nessa,

porque não só ele, mas e se outra pessoa vier debater comigo eu também não vou conseguir. (Sujeito M)

Temos, desta forma, um contexto favorável à despolitização. Os jovens vêem o debate político como um ambiente de hostilidade, no qual as pessoas estão menos interessadas em se escutarem e mais interessadas em provar seus pontos. Para os sujeitos participantes do grupo focal, esse sentimento de deslocamento provocou o desejo de se informar e se educar, buscando formações como a oferecida pela Escola Comum. Porém, é importante se considerar os efeitos que este tipo de discussão, antagônica e provocativa, pode gerar em outros jovens, que foram constituídos por outras mediações ou que não têm acesso a um curso como o da Escola Comum. É possível que muitos deles desenvolvam um receio ou até uma aversão em adentrar conversas sobre política, afastando-se ou silenciando-se sobre o assunto.

O Ensino Médio, como um espaço de formação e desenvolvimento, deve buscar a ressignificação do debate político para os jovens, afastando a atividade da ideia de sectarização e aproximando-a dos princípios da tolerância e do diálogo freireano. Com isso, não queremos dizer que devemos ser permissivos a opiniões e crenças esvaziadas de embasamento, mas devemos fazer as perguntas certas para orientar os estudantes de forma que percepções ingênuas passem por um processo de reflexão, investigação, análise, discussão e revisão epistemológica. Do contrário, a opção seria silenciá-los e fazer com que eles não se sintam no direito de opinar, o que em uma formação para democracia e liberdade não é uma opção viável.

5. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando esta pesquisa começou a ser pensada, no início de 2024, uma tentativa de golpe de Estado pelo ex-presidente da República do Brasil e figuras próximas começava a ser investigada pela Polícia Federal. Hoje, ao final de 2025, com essa pesquisa em sua etapa final de elaboração, Bolsonaro e outros sete réus do núcleo 1 da tentativa de golpe foram condenados pelo Supremo Tribunal Federal por seus crimes. Com este acontecimento inédito e histórico, o Brasil se tornou um exemplo para o restante do mundo que, hoje, se vê ameaçado com a legitimação, ascensão e popularidade de líderes de tendências autoritárias, inclusive em países que, por muitas décadas, tiveram a certeza de ter suas estruturas democráticas bem estabelecidas. Mas, apesar dessa importante demonstração procedimental de amadurecimento democrático em nosso país, ainda temos um longo caminho no estabelecimento e fortalecimento de nossa democracia em nível substancial.

Como já trazido anteriormente, com base em Lélia Gonzalez, Milton Santos, Cida Bento e muitos outros que não foram citados aqui, a democracia que garante a dignidade e liberdade de todos os indivíduos, independentemente de seu gênero, classe e raça nunca foi efetivamente instaurada no Brasil. Nossa história é de uma sociedade classista, patriarcal, marcada por diversas cicatrizes e feridas abertas de um longo período escravista, tudo isso reforçado pelo fenômeno mais recente da globalização que nos leva à ideia de um pensamento único, que, na realidade, é o pensamento hegemônico neoliberal (Santos, 2023).

Ou seja, se a democracia que buscamos nunca foi plenamente instaurada, ela logicamente não está garantida. Como Roberts (2023) nos aponta, a democracia exige inquietação, reflexão, insatisfação, ou seja, a democracia exige a luta constante pela democracia. E, hoje, no Brasil e no mundo, vivemos um importante momento de transitividade nessa luta. E, apesar do cenário estrutural desfavorável de racismo, sexismo, consumismo, competitividade, exploração, expropriação (Fraser, 2024) e, agora, legitimação do autoritarismo, é necessário que se mantenha o otimismo crítico que Freire (1967) insiste que devemos ter. Afinal, essa realidade contraditória em que vivemos é o que motiva a movimentação. Aceitar a atual realidade com passividade é abdicar de sua capacidade de ser e tornar-se junto ao mundo, ou seja, é quase que desumanizar-se. E, de acordo com Freire (1974), para não cair nesse imobilismo, acreditar na emancipação por meio do protagonismo e da libertação dos social e politicamente oprimidos é chave neste processo. E sem educação não há emancipação. Portanto, voltando à pergunta que motivou esta pesquisa “De que maneira as vivências escolares do Ensino Médio são significadas por jovens como

contribuições para sua formação para a democracia e a liberdade?”, devemos nos perguntar a partir de qual olhar ela está sendo respondida, sendo importante reforçar que são as significações de jovens periféricos que estão sendo aqui analisadas neste trabalho.

A partir desses olhares e vivências, a escola - entendida como a grade curricular, a diretoria ou a secretaria de educação - é significada como uma instituição sectarizada, pautada pela indiferença, e não pela esperança, sendo que, para eles, ela não contribui com a formação política dos jovens. Pelo contrário, em alguns casos, ela chega até ser negligente, abandonando os alunos à própria sorte em sua formação geral, demonstrando inação diante das demandas dos estudantes, se ausentando ou proibindo quando os alunos tomam iniciativas próprias. É como se a instituição não permitisse ou desincentivasse a participação política dos estudantes em suas próprias escolas, sendo que não é possível formar para democracia e liberdade sem participação política na práxis. Essas demonstrações de indiferença são sentidas de forma latente pelos sujeitos participantes, uma vez que elas dizem respeito não apenas ao que se vive na escola, mas também ao que se vive na realidade objetiva fora da escola. Ao demonstrar imobilidade para com jovens periféricos, a escola reforça as contradições de um contexto desigual, racista e excludente.

Como elemento que desafio ao imobilismo da instituição escolar estão os professores, porém não os professores que Paulo Freire chamaria de espectadores, mas sim os professores autores, que se integram à realidade escolar. Para muitos dos sujeitos participantes, os professores são significados como aliados políticos, mesmo que à revelia da escola. Foram trazidos relatos de docentes que não apenas dão aula, mas realmente se envolvem na formação de seus estudantes, seja incentivando a curiosidade epistemológica dos alunos a partir de questões que eles mesmos trazem, seja estando presentes em momentos fora da sala de aula, como almoços e intervalos.

Ao falar sobre esses professores, os sujeitos participantes não destacaram atividades especialmente inovadoras realizadas por eles, mas sim atividades com intencionalidade pedagógica e política que poderiam ser corriqueiras, mas que por uma abordagem carregada de significado se tornaram transformadoras. Neste sentido, a autonomia do professor no planejamento de suas aulas é significada como tão importante quanto a autonomia dos estudantes. Grades curriculares e disciplinas que são impostas pelas redes de educação de cima para baixo são vistas como prejudiciais ao fazer do professor, uma vez que se tolhe a possibilidade de troca, diálogo e participação decisória nas atividades pedagógicas que eles mesmos ficam responsáveis por implementar.

Conectada a todas essas questões, está a importância de se considerar as contradições da realidade objetiva de jovens periféricos em uma formação para democracia e liberdade. As contradições resultantes de uma realidade desigual - como a dificuldade de acesso a determinados espaços, as dificuldades com transporte público, o contraste entre bairros periféricos e bairros centrais, Novo Ensino Médio inadequado para jovens periférico, entre outros - foram apontadas como provocadoras de questionamentos e indignação pelos sujeitos participantes. Sentimentos esses que foram utilizados como disparadores por alguns professores para o desenvolvimento de uma leitura de mundo mais reflexiva e crítica. Em alguns casos, os estudantes recordam de terem sido apresentados a referenciais afro e latino centrados, o que contribuiu com a sua formação política, uma vez que os referenciais tradicionais costumam ser mais eurocentrados e distantes da realidade dos jovens periféricos. Outros professores abordaram essas contradições por meio da arte e da música, com a valorização da cultura periférica representada, principalmente o rap e slam, por exemplo. Ainda houveram professores que incentivaram a mobilização de estudantes contra a política do Novo Ensino Médio ou outros problemas educacionais.

Ao se considerar as contradições, violências e opressões vividas por jovens periféricos, devemos entender o peso que existe em significar a escola como um espaço de pertencimento e acolhimento aos estudantes. Essa questão tem relação direta com a formação política de jovens, pois o senso de pertencimento que se inicia na escola pode ser um ponto de partida para ocupação política de outros espaços. Os sujeitos participantes relataram episódios em que professores os acolheram em momentos difíceis de suas vidas, ajudando-os a entender que muitas das dificuldades que eles vivem não devem ser entendidas como problemas unicamente individuais, mas sim como elementos estruturais de todo um sistema. Isso fez com que esses sujeitos se sentissem vistos, o que os fortaleceu e contribuiu para que a escola fosse significada como um espaço seguro. Para além da ocupação da escola, alguns professores também oportunizaram a ocupação de outros espaços da cidade, seja no próprio território do jovem - por meio dos quais foi-se desconstruindo pré-concepções e preconceitos sobre a cultura periférica, muito ligada à cultura negra -, seja no centro - onde normalmente um jovem periférico não se sente no direito de ocupar -, incluindo a universidade, com a qual esses jovens têm uma relação repleta de contradições.

Todos os pontos identificados mostram que para a escola ser um espaço de mudança e não sectarização, tanto professores quanto estudantes precisam ter real espaço de participação política na escola. Eles precisam ser tratados como agentes ativos e protagonistas na realidade escolar. Eles devem viver os valores democráticos - como dialogicidade, esperança,

críticidade, otimismo, politização - e não apenas aprender sobre eles por meios unicamente "verbosos", como indica Paulo Freire. Para isso, como já previa Freire, não existem fórmulas ou receitas prontas. Grêmios, por exemplo, são amplamente conhecidos como espaços de participação de estudantes, e o primeiro grupo focal realizado confirmou a contribuição desse instrumento para formação política dos estudantes. Porém, esses também podem ser instrumentos meramente protocolares e não de participação substancial, como foi indicado pelo segundo grupo focal. Portanto, uma formação para democracia e liberdade exige a real consideração das mediações que os jovens estudantes, inclusive as contradições da realidade social em que estão inseridos, precisam ser consideradas e não isoladas das atividades pedagógicas.

Por fim, um importante desafio a ser levado em conta é a ressignificação da política como um espaço de dialogicidade e tolerância e não sectarização e silenciamento. Alguns dos sujeitos participantes relataram episódios que fizeram com que debates políticos fossem significados por eles como campo de disputas e brigas. Nesse cenário, em que cada um deve estar preparado para provar seu ponto e mostrar-se certo ao invés de escutar e estar aberto ao aprendizado e à construção, esses jovens não se sentem suficientemente preparados para discutir política por não se sentirem conhecedores o suficiente sobre os temas em pauta. Essa percepção sobre o que é um debate político precisa passar por uma desconstrução a partir dos princípios da dialogicidade e da politização que respeita a pluralidade de opiniões e posicionamentos.

Em conclusão, retomando o objetivo deste trabalho - que é analisar as significações atribuídas por jovens a vivências do Ensino Médio que, em suas percepções, contribuíram para a formação para democracia e liberdade - , com esses apontamentos, acreditamos que o objetivo foi atingido. Com os resultados desta pesquisa, esperamos promover reflexão sobre as práticas escolares de Ensino Médio e sobre formação de professores no que se refere à educação para democracia e liberdade, especialmente neste momento único de transitividade para a democracia no Brasil e no mundo que estamos vivendo. Um momento que pede por medidas educacionais que fujam de soluções fáceis, reducionistas e "sloganizadas", e que busquem resultados emancipatórios e verdadeiramente libertários, que necessariamente exigem reflexões complexas e a valorização da pluralidade. Como possíveis desdobramentos do trabalho é possível se pensar na elaboração de uma matriz curricular para a formação de formadores para uma educação cidadã no Ensino Médio, trabalho que será elaborado futuramente em novas oportunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, W. M. J. de. A; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- AGUIAR, W. M. J. de. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2818/2868> . Acesso em: 30 jan. 2025.
- AGUIAR, W. M. J. de; CARVALHO, M. V. C. de; FUMES, N. de L. F.; BARBOSA, S. M. C. Introdução: Tecendo redes de colaboração no Ensino e na Pesquisa em Educação sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar. In: AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. (orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional*. São Paulo: Editora Cortez, 2016.
- AGUIAR, W. M. J. de; PENTEADO, M. E. L.; ALFREDO, R. A. Totalidade, historicidade, mediação e contradição: categorias essenciais ao movimento analítico na pesquisa em educação. In: TANZI NETO, A.; LIBERALI, F. C.; DAFERMOS, M. (eds.). *Revisitando Vygotsky por mudança social*. Peter Lang: Nova Iorque, Berlim, Varsóvia, 2020.
- ARAÚJO, T. *Educação e democracia: uma análise das afinidades entre Paulo Freire, as ideias da Escola Nova e do Nacional Popular (1957-1963)*. Orientador: Mauricio Cardoso. 2015. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-31072015-111718/pt-br.php>. Acesso em: 23 set. 2024.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.
- BELL, hooks. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- BENTO, C. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- BERLIN, I. 'Two Concepts of Liberty'. In: *Four Essays On Liberty*. Oxford: Oxford University Press, 1969.
- BIELSCHOWSKY, R. M. Democracia procedimental e democracia substantiva: entre um relativismo axiológico absoluto e um absolutismo axiológico relativo. Anais do XX Encontro Nacional do CONPEDI. Belo Horizonte. 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/6223061/Democracia_procedimental_e_Democracia_substantiva_entre_um_relativismo_axiol%C3%B3gico_absoluto_e_um_absolutismo_axiol%C3%B3gico_relativo. Acesso em: 16 set. 2025.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

DEES, J.G. Social Entrepreneurship. In: Augier, M., Teece, D.J. (eds.). *The Palgrave Encyclopedia of Strategic Management*. Londres: Palgrave Macmillan, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/978-1-137-00772-8_373>. Acesso em: 14 set. 2025.

FERNANDES, T. R. *Práxis pedagógica, escola e democracia: uma fundamentação comunicativo-dialógica do ato educativo com base em Paulo Freire e Jürgen Habermas*. Orientadora: Maria Isabel de Almeida. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48140/tde-19022024-103318/pt-br.php>. Acesso em: 23 set. 2024.

FERREIRA, M. M.. *Educação como prática da liberdade e pedagogia da autonomia: Paulo Freire : por uma educação humanizadora*. Orientadora: Elianda Figueiredo Arantes Tiballi. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4640>. Acesso em: 23 set. 2024.

FRASER, N. Capitalismo canibal: como nosso sistema está devorando a democracia, e cuidado e planeta e o que podemos fazer a respeito disso. São Paulo: Autonomia Literária, 2024.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIMENES, N.; TOLEDO, R. Expectativa da trajetória escolar de alunos do ensino médio: Proposição de indicador e aportes para o exercício da liderança escolar. *Revista @mbienteeducação*, v. 17, n. esp. 1, 2024. Disponível em: <<https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1327/1234>>. Acesso em: 18 dez. 2025.

GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. In: AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. (orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional*. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

GONZÁLEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, F.; LIMA, M. (orgs.). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. P. 75 - 93. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020.

GONZÁLEZ, L. A cidadania e a questão étnica. 2017. In: RIOS, F.; LIMA, M. (orgs.). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. P. 232 - 241. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020.

HAN, B. C. Além da sociedade disciplinar. In: HAN, B. C. *Sociedade do cansaço*. 2ª edição ampliada. P. 23 - 30. Petrópolis: Vozes, 2017.

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. *Como as democracias morrem*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2018.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas em debate, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; ROSA, S. V. L.; SUANNO, M. V. R. (orgs.). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. Goiânia: UFG, 2019. p. 33- 57.

MAGALHÃES, L. de O. R.; AGUIAR, W. M. J. Pesquisa-trans-formação e a crítica marxista na produção de informação e conhecimento. *Psicologia da Educação*. São Paulo, p. 24-32, 2022. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/61223>>. Acesso em: 24 dez. 2024.

MAGALHÃES, L. de O. R. *A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação*. Orientadora: Wanda Maria Junqueira de Aguiar. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MACKEY, J.; SOSIDIA, R. *Capitalismo Consciente: Como Libertar o Espírito Heroico dos Negócios*. São Paulo: Editora Alta Books, 2018.

OLIVEIRA JUNIOR, W. L. de. *Educação pública brasileira na contemporaneidade*: Paulo Freire e a teoria da ação dialógica na reinvenção permanente da democracia. Orientadora: Leoni Maria Padilha Henning. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/67e43834-233d-4507-a64e-da2915b481c4>. Acesso em: 23 set. 2024

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. de. Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/vNqg6DJKX7zBLbvf57dwpJR/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 26 jan. 2025.

PORTER, M. E.; KRAMER, M. R. Creating Shared Value. *Harvard Business Review*, v. 89, n. 1/2, p. 62–77, jan./fev. 2011. Disponível em: <<https://hbr.org/2011/01/the-big-idea-creating-shared-value>>. Acesso em: 14 set. 2025.

ROBERTS, P. Paulo Freire on Democratic Education. In: *The Cambridge Handbook of Democratic Education*, p. 90-107. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. Disponível em <<https://www.cambridge.org/core/books/abs/cambridge-handbook-of-democratic-education/paulo-freire-on-democratic-education/0DFC45452BCB8302606F54E4EAA36913>>. Acesso em: 26 abr. 2025.

SÁ, G. M. de. *História intelectual de Paulo Freire: a liberdade e a ética como condição indissociável do ser mais*. Orientador: Aldimar Jacinto Duarte. 2022. Tese (Doutorado em

Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4863>. Acesso em: 23 set. 2024.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2023.

SAVATER, F. *Política para meu filho*. Barcelona: Editora Planeta, 2012.

SEN, A. A perspectiva da liberdade. In: SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo, Companhia das Letras: 2010.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, Julho. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/>. Acesso em: 3 jan. 2025.

SOUZA, E. M. de. *O conceito de liberdade na obra de Paulo Freire*. Orientador: Carlos Henrique Armani. 2022. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23298>. Acesso em: 23 set. 2024.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para análises de entrevistas. In: SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TOASSA, G. Conceito de Liberdade em Vigotski. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 24, n. 3. 2004. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/5c70a1aa-5087-46f6-bf0d-1e32b0ce9227>. Acesso em: 24 ago.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 4ª edição brasileira. Livraria Martins Fontes Editora Ltda: São Paulo, 1991.

YUNUS, M. *Criando um negócio social*. São Paulo: Campus, 2010.

WEFFORT, F. C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia para liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

APÊNDICES

Apêndice 1: Principais elementos das pesquisas correlatas selecionadas

Autor / Título	Problema	Objetivo geral	Referencial teórico	Metodologia	Considerações finais	Observações
FERNANDES, Tiago Rufino. <i>Práxis pedagógica, escola e democracia</i> : uma fundamentação comunicativo-dialógica do ato educativo com base em Paulo Freire e Jürgen Habermas. Orientadora: Maria Isabel de Almeida. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48140/tde-19022024-103318/pt-br.php . Acesso em: 23 set. 2024.	À luz da articulação entre o pensamento de Jürgen Habermas e Paulo Freire, quais são as relações epistemológicas e sociais entre a práxis pedagógica escolar, entendida como ação orientada pelas interações entre ensino-aprendizagem, e a democratização social? (Fernandes, 2023, p.19)	Compreender, no âmbito mesmo da articulação entre o pensamento habermasiano e freiriano, a constituição das relações entre a ação pedagógica e a democratização social em um nível teórico de justificação racional e sociopolítica (Fernandes, 2023, p.20)	O enfoque está fundamentado na senda aberta pelo referencial epistemológico da teoria crítica da sociedade (Freitag, 1986; Habermas, 1992, 1999; Nobre, 2008; 2011) e pela Pedagogia Crítica (Hooks, 2013; Freire, 2019; Giroux, 1986; Saviani, 2000, 2003). (Fernandes, 2023, p.20)	(...) se trata de uma reflexão epistemológica sobre os fundamentos da práxis sociopedagógica escolar em seu compromisso democrático. Nessa linha de pensamento, pontuamos que esta pesquisa se realiza mediante um trabalho teórico em torno do pensamento dos autores supracitados para entender a relação entre a práxis pedagógica e a democratização social. (Fernandes, 2023, p.20)	(...) nosso método de investigação, fundamentalmente teórico, nos conduziu a uma exposição propositiva de compreensão da práxis pedagógica com base na comunicação, no diálogo e no reconhecimento recíproco entre os agentes, no arcabouço de uma dimensão democrática. Em outras palavras, a análise da literatura e a proposição se consubstanciam no esforço de articulação teórica e argumentativa, em conexão com os elementos fundamentais do pensamento dos autores em face do tema investigado. (Fernandes, 2023, p.22)	O trabalho traz uma visão que conecta a visão micro, da rotina da sala de aula, com uma visão macro, referente ao papel social da educação, na esfera pública. Essa visão pode contribuir para a realização de uma pesquisa prática, conectada à minha realidade, sem que eu perca o foco do problema que despertou o meu interesse no assunto, que diz respeito ao papel social da educação.
FERREIRA, Maria Magdalena. <i>Educação como prática da liberdade e pedagogia da autonomia</i> : Paulo Freire : por uma educação humanizadora. Orientadora: Elianda Figueiredo Arantes Tiballi. 2021. Dissertação (Mestrado	Este estudo tem como objeto a proposta educacional de Paulo Freire e foi pensado a partir da concepção temática da constituição do intelectual e sua trajetória e militância política. A assertiva reflete o engajamento político desse pensador	Com essa reflexão, objetivou-se analisar sua trajetória intelectual a partir de suas obras. Para tanto, foram consultadas fontes primárias, quais sejam, as obras desse estudioso da causa educacional, e fontes secundárias, ou seja, as obras de autores	(...) foram consultadas, ainda, as obras de Maria do Rosário Mortatti (2000), (...) com <i>A História da Alfabetização no Brasil</i> , e de Vanilda Pereira Paiva (1983), em <i>Educação popular e educação de Adultos</i> . Além disso, (...)	A metodologia empregada, portanto, classifica-se como pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, cujo propósito foi compreender o percurso intelectual de Paulo Freire, como dito, a partir dos livros <i>Pedagogia do Oprimido</i> ; A importância do ato de ler – em três artigos que se	(...) as ideias desse intelectual confrontam a educação bancária e a educação humanizadora. O resultado desse confronto foi o nascimento de uma concepção de educação que tem por princípio o diálogo entre homens e mulheres, sujeitos cognoscentes, capazes de	Este trabalho ajudou na revisão das ideias e conceitos disseminados por Paulo Freire, partindo do contexto sócio histórico no qual o intelectual realizou suas

Autor / Título	Problema	Objetivo geral	Referencial teórico	Metodologia	Considerações finais	Observações
em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4640 . Acesso em: 23 set. 2024.	na causa educacional, o que nos conduz à busca pela resposta ao seguinte problema/questão de pesquisa: qual foi a trajetória intelectual desse educador que lhe possibilitou a formulação de seus postulados? (Ferreira, 2021, p. 7)	que o estudam ou tratam sobre a Educação de adultos no Brasil. (Ferreira, 2021, p. 7)	examinou-se a obra <i>História do Brasil</i> , do historiador Boris Fausto (2010) (...) Conjuntamente, outra obra, <i>A cultura Brasileira: Introdução ao estudo da cultura no Brasil</i> , de Fernando de Azevedo (1958). (Ferreira, 2021, p. 12)	completam; Conscientização – Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire; e em especial, das obras Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia da Autonomia. (Ferreira, 2021, p. 7)	transformarem a si mesmos e o mundo por meio do conhecimento sistematizado. (Ferreira, 2021, p. 7)	produções e expôs seus pensamentos.
MAGALHÃES, L. de O. R. <i>A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação</i> . Orientadora: Wanda Maria Junqueira de Aguiar. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.	A realidade que nos provoca é a de que a inclusão de alunos com deficiência na escola regular têm avançado, trazendo a perspectiva inclusiva como central. No entanto, este ainda é um dos temas em que docentes mais relatam “não estar preparados para isso”. Tal afirmação, tão comum e quase parte integrante do discurso do senso comum é constituída por muitas determinações que podem ser mais bem compreendidas com um aprofundamento sobre o processo da formação docente nesta área. Como área de formação, a Educação Especial-Inclusiva	Apreender a dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar. (Magalhães, 2021, p. 13)	Fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-histórica, Pedagogia Histórico-crítica e Materialismo Histórico-dialético. Instigado pela realidade, este estudo lançou mão da categoria Dimensão Subjetiva da Realidade imbricada às categorias das teorias vygotskiana e marxiana: contradição, historicidade, significações, zona de desenvolvimento iminente, luta de classes, práxis, transformação, emancipação política e humana, dentre outras. (Magalhães, 2021, p.	Esta pesquisa se realizou por meio de encontros formativos semanais junto a um grupo de professoras de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo (...) Para além de um instrumento ou técnica de produção de dados, este tipo de pesquisa intenta participar e colaborar com processos de transformação, e, cumprindo com outro objetivo deste estudo, o de compreender por meio das significações das participantes os movimentos da práxis gerada no processo formativo, utilizamos variadas técnicas de produção de informações e conhecimento. (Magalhães, 2021, p. 13)	Os núcleos revelaram a complexidade acerca dos processos inclusivos na escola: a forma dicotômica da relação teoria e prática colabora com naturalizações do que se concebe sobre deficiência, o que nos levou à importante discussão sobre capacitismo e interseccionalidade; a precarização do trabalho docente junto às lacunas e descontinuidade da formação docente somam-se ao fato da área da educação especial-inclusiva estar na periferia desta formação, acarretando exacerbada dependência dos apoios escolares para que a inclusão se efetive. (Magalhães, 2021, p. 13)	Por se pautar em uma abordagem sócio histórica, ela fornece uma importante contextualização da educação no cenário brasileiro

Autor / Título	Problema	Objetivo geral	Referencial teórico	Metodologia	Considerações finais	Observações
	carece de fortalecimento e continuidade, tendo em vista atuais e constantes investidas em desmontes de sua já precária realidade. (Magalhães, 2021, p. 13)		13)			
OLIVEIRA JUNIOR, Washington Luiz de. <i>Educação pública brasileira na contemporaneidade: Paulo Freire e a teoria da ação dialógica na reinvenção permanente da democracia</i> . Orientadora: Leoni Maria Padilha Henning. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: https://repositorio.uel.br/items/67e43834-233d-4507-a64e-da2915b481c4 . Acesso em: 23 set. 2024.	(...) de que maneira a teoria da ação dialógica freiriana, aplicada à educação pública brasileira, poderia contribuir para a reinvenção permanente da democracia? (Oliveira, 2012, p.10)	A pesquisa tem como preocupação entender se a educação pública brasileira é necessária para a reinvenção permanente da democracia. (Oliveira, 2012, p.10)	Encontram-se no pensamento freiriano os subsídios para as discussões apontadas, buscando-se as suas principais características e as suas possibilidades democráticas. Partindo-se de um estudo da teoria da ação dialógica freiriana, (...) enfatiza-se a necessidade latente de uma política educacional pública brasileira, que tenha características dialógicas, e com isso se transforme em um importante instrumento de sedimentação da democracia. (Oliveira, 2012, p.7)	Para discutir essas questões, a dissertação parte do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova de 1932, marco do início de uma educação pública brasileira mais estruturada. Resgatou-se desse Manifesto elementos para a discussão, destacando-se algumas reivindicações feitas por seus signatários. (...) Realizou-se o estudo com apoio nas perspectivas: históricas, filosóficas e políticas da educação, por meio de uma abordagem qualitativa e de análise de conteúdo. (Oliveira, 2012, p.7)	A educação pública, em sua ação política e, na sua característica de multi/inter/transculturalidade, poderia e deveria contribuir para o processo de democratização do Estado de direito. A educação pública é necessária para sedimentar uma democracia, (...) destacando-se que tal educação é aquela, no tocante à sua ação dialógica, na sua ação educacional com características de emancipação, pautada no agir do educador e do educando, não existindo prevalências. É esta a dificuldade do problema apresentado e a sua resposta. Contudo, a educação pública de qualidade, (...) vive uma permanente dualidade entre avanços e retrocessos. Desde os signatários dos Manifestos	O trabalho apoiou na compreensão de como Paulo Freire, ao longo de suas produções intelectuais, compreende a educação como um instrumento para a manutenção da democracia por meio da ação dialógica, de forma prática.

Autor / Título	Problema	Objetivo geral	Referencial teórico	Metodologia	Considerações finais	Observações
					da educação nova foi assim. (Oliveira, 2012, p.75)	
SÁ, Geraldo Mateus de. <i>História intelectual de Paulo Freire: a liberdade e a ética como condição indissociável do ser mais</i> . Orientador: Aldimar Jacinto Duarte. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4863 . Acesso em: 23 set. 2024.	A problemática que moveu tal análise consistiu no seguinte questionamento: como a noção de liberdade e de ética, peculiar ao constructo teórico da pedagogia da libertação, constitui condição e possibilidade do ser mais no pensamento de Paulo Freire? (Sá, 2022, p. 4)	A pesquisa teve como objeto de estudo e de investigação a história intelectual de Paulo Freire. (Sá, 2022, p. 4)	A fim de responder essa questão, utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica em fontes primárias e secundárias, condizentes com as diretrizes epistêmico-metodológicas da História dos Intelectuais, mais especificamente do contextualismo linguístico de Quentin Skinner (1940-). (Sá, 2022, p. 4)	(...) esta pesquisa foi apenas uma entre tantas possibilidades outras, inclusive mediadas pela abordagem metodológica da História dos Intelectuais. (...) Em virtude da posição de sujeito histórico no âmbito da História dos Intelectuais, ocupada por Paulo Freire em sua contextualidade histórica, levou-se em conta a compreensão de sua vida e de seu pensamento circunstanciado no contexto histórico, político, social e cultural contido na conjuntura brasileira, especialmente a partir daqueles acontecimentos históricos que delinearam os rumos da história da educação. (Sá, 2022, p. 14)	(...) foi possível concluir que, no constructo teórico de Paulo Freire, tanto a liberdade quanto a ética são condições indissociáveis do ser mais. E, por fim, entendeu-se que tais categorias de análise constituem uma trilogia basilar de todo o sistema filosófico e pedagógico freiriano. (Sá, 2022, p. 4)	De forma semelhante à dissertação de Ferreira (2021), este trabalho ajudou não apenas a refinar o conceito de liberdade ao qual Freire se referia, como também a revisar o contexto sócio histórico no qual o intelectual realizou suas produções e disseminou seus pensamentos.
SOUZA, Eliza Militz de. <i>O conceito de liberdade na obra de Paulo Freire</i> . Orientador: Carlos Henrique Armani. 2022. Dissertação (Mestrado em História) -	(...) a obra de Paulo Freire, mais do que nos explica sobre teorias do conhecimento, é algo que deve ser explicada pelo historiador intelectual a partir do estudo dos seus níveis	Esta pesquisa, ligada à história intelectual e à teoria da história, tem como objetivo estudar alguns conceitos utilizados por Paulo Freire na obra <i>Pedagogia do oprimido</i>	A hermenêutica filosófica busca seu fundamento no mundo da vida. Não há como chegar a uma verdade por meio da interpretação de textos como se eles	(...) a metodologia utilizada é a hermenêutica filosófica, de modo que os seres humanos elaboram a capacidade de deixar algo em aberto por meio da linguagem, sem estabelecer conclusões definitivas e	Liberdade surge para o autor a partir de uma concepção de indivíduo, com base na concepção hegeliana de ser em si e ser para si, como a possibilidade do indivíduo agir de acordo com	Este trabalho ajudou não apenas a refinar e melhor compreender o conceito de liberdade ao qual Freire se referia em suas

Autor / Título	Problema	Objetivo geral	Referencial teórico	Metodologia	Considerações finais	Observações
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23298 . Acesso em: 23 set. 2024.	contextuais. A historicização de sua obra nos possibilita perceber o que ela tem de histórico, no sentido de o que a caracteriza enquanto uma obra da segunda metade do século XX (anos 60, 70, 80 e 90) e o que tem potencial de universalização, de modo que não está presa a um tempo e a um lugar específicos, mas diz respeito à ontologia histórica dos sujeitos. (Souza, 2020, p. 14)	(1968) e em Pedagogia da autonomia (1996). O principal conceito analisado é o de liberdade justamente porque este parece ser o horizonte utópico do autor. (Souza, 2020, p. 4)	representassem a ciência histórica de forma isolada do restante do mundo. É necessário levar em conta também os aspectos sociais e culturais. (Souza, 2020, p. 12)	sempre estabelecendo novos significados para os conceitos. (Souza, 2020, p. 4)	critérios que valham como seus; surge como a antítese da opressão. Mais tarde, foi agregada ao conceito a ideia de comunhão, de que liberdade, portanto, só pode existir se for conquistada coletivamente e caracteriza-se como um processo constante de libertação que se dá através da práxis, a constante reflexão sobre a ação, a relação dialética entre teoria e prática no dia-dia. (Souza, 2020, p. 74)	produções intelectuais.

Fonte: Autora, 2024

Apêndice 2: Trecho do Edital do Processo Seletivo da Escola Comum de 2025**EDITAL DO PROCESSO SELETIVO
ESCOLA COMUM | TURMAS 2025**

Este documento tem o objetivo estabelecer as normas e os procedimentos básicos do processo seletivo para participação nas turmas de 2025 da Escola Comum - Presencial e Online.

A Escola Comum é uma escola cidadã que oferece formação política gratuita para jovens de 16 a 21 anos das periferias e interiores do país. Combinando o conhecimento científico com saberes populares, visamos impulsionar o protagonismo e a liderança para, juntos, superarmos os desafios que impedem o Brasil de se tornar um país mais justo e democrático.

Com a publicação deste documento, declaram-se abertas as inscrições para o Processo Seletivo das Turmas 2025 - Online e Presencial da Escola Comum.

São Paulo, 28 de outubro de 2024.

Wildney Schmaltz e Silva Jr.
Presidente da Associação Escola Comum - MF





1. SOBRE O CURSO

O curso foi desenvolvido por professores e especialistas nos temas abordados e é anualmente atualizado, buscando um nível de excelência e interlocução com a cultura popular e temas da atualidade no Brasil e no mundo. Sendo totalmente gratuito, possui uma metodologia pedagógica própria da Escola Comum.

Com duração de oito meses, as aulas se iniciam em março e são finalizadas em novembro, com uma pausa no mês de julho para férias. Dividido em cinco módulos, começamos o curso com a parte de Direitos e Democracia, seguido por Economia, Sustentabilidade, Laboratório de Políticas Públicas e encerramos com o módulo de Desafios Contemporâneos.

As aulas da Escola Comum são ministradas por professores voluntários que são especialistas em suas áreas do conhecimento. Pelo projeto já passaram acadêmicos, pesquisadores, jornalistas, políticos, empreendedores e ativistas que contribuíram e contribuem para a promoção de um país mais justo e inclusivo para todas as pessoas.

O objetivo do curso é a preparação de jovens agentes capazes de enfrentar os desafios da realidade brasileira, construir soluções conjuntas e abraçar oportunidades de mudança social, buscando benefícios para o bem comum.

Módulos do curso

Módulo 1: Direitos e Democracia

O objetivo do módulo Direito e Democracia é ensinar sobre o funcionamento das instituições democráticas e sensibilizar sobre a importância da defesa de seus valores e pilares.

O módulo conjuga uma análise crítica do atual cenário político e quais as possibilidades de engajamento e exercício da cidadania para o aperfeiçoamento da democracia no Brasil. Além dos temas tradicionais da





ciência política e do direito constitucional, exploramos nossos imaginários e modelos de boas práticas de outros países que nos ajudam a contribuir para soluções efetivas dos nossos problemas.

Em parceria com outras organizações, instituições de ensino e o Estado, debatemos também temas como governo aberto, sistema eleitoral, processo legislativo, governança e combate à corrupção.

Módulo 2: Economia

O custo do que consumimos vai muito além do preço nas prateleiras dos supermercados ou das lojas. A resposta ao desafio de equalizar o abastecimento de produtos para toda população, enfrentar a extrema pobreza e as profundas desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, preservar a natureza é a chave para uma nova etapa do progresso da humanidade.

No módulo de Economia, debate-se sobre a origem das riquezas, como se formam os preços, diferença entre crescimento e desenvolvimento econômico. Além de interessantes experiências de inovação que conjugam o desafio da produção com o respeito ao meio ambiente.

Módulo 3: Sustentabilidade

No módulo de Sustentabilidade, apresentamos discussões fundamentais para compreensão da nova ciência econômica conectada aos estudos da comunidade científica que, há décadas, nos alertam sobre a catástrofe que se avizinha com as mudanças climáticas.

Módulo 4: Laboratório de Políticas Públicas

Módulo reservado para trabalhar o conceito de políticas públicas de forma transversal e interdisciplinar, trazendo, aos estudantes, referências de diversas áreas do conhecimento para que haja a apropriação dos conceitos trabalhados, em especial do ciclo de políticas públicas.

Como forma de convergir conhecimento acadêmico e experiência de vida, o laboratório irá se apropriar de políticas públicas presentes no cotidiano dos





estudantes, utilizando-as como base para aperfeiçoar análises, entender as etapas de elaboração, definir competências e imaginar aperfeiçoamentos na política pública em questão.

Módulo 5: Desafios Contemporâneos

Com a bagagem adquirida nos módulos anteriores, o módulo de Desafios Contemporâneos envolve os estudantes em debates instigantes e complexos sobre a situação do Brasil e do mundo.

O objetivo, neste módulo de fechamento, é fornecer aos alunos uma visão abrangente e qualificada sobre os maiores desafios a serem superados pela sua geração ao longo do século XXI, envolvendo temas que estarão na agenda pública para a construção de uma realidade mais justa, próspera e inclusiva para todos.

2. SOBRE AS TURMAS 2025

A Escola Comum fornece, aos jovens, uma educação para a democracia, uma abordagem que estimula a capacidade do aluno de inter-relacionar temas como política, direito, economia, sustentabilidade, políticas públicas, entre outros, com o objetivo de compreender de forma sistêmica os problemas estruturais e os atores que se beneficiam dos desequilíbrios de poder político e econômico e o habilita e encoraja a multiplicar este conhecimento.

O principal objetivo é formar jovens lideranças públicas nas periferias e interiores no Brasil, populações historicamente marginalizadas, a fim de fortalecer a democracia brasileira e caminhar na construção de um país mais sustentável, mais justo, diverso, desenvolvido e democrático.

O curso regular da Escola Comum é realizado entre março e novembro, sempre aos sábados. Em 2025, teremos duas turmas: Online e Presencial.





Para todos os alunos, Turma Presencial e Turma Online, será oferecido material didático de apoio. A seguir, são descritas as especificidades de cada turma.

2.1 Turma Online

2.1.1 A Turma Online de 2025 contará com 60 vagas para candidatos de todo o país que não sejam residentes na cidade de São Paulo e na região metropolitana de São Paulo. Daremos prioridade para candidatos de regiões historicamente com menor protagonismo, bem como territórios com baixo rendimento em indicadores sociais;

2.1.2 Para a Turma Online, as aulas e demais atividades serão realizadas de março a novembro, com pausa em julho. Os encontros acontecerão por meio de plataforma digital a ser definida, aos sábados, das 10h00 às 12h30. Os temas abordados estão informados no item 1 deste edital.

2.2 Turma Presencial

2.2.1 A Turma Presencial de 2025 contará com 30 vagas, para candidatos da cidade de São Paulo e da região metropolitana de São Paulo;

2.2.2 Para a Turma Presencial, as aulas e demais atividades serão realizadas de março a novembro, com pausa em julho. Os encontros acontecerão no Castelinho da Rua Apa (Avenida São João, 2150 - Campos Elíseos), aos sábados, das 10h00 às 16h00. Os temas abordados estão informados no item 1 deste edital;

2.2.3 A fim de viabilizar a presença e permanência dos estudantes, será oferecido café da manhã e almoço. Os alunos selecionados serão consultados sobre restrições alimentares no início do curso para o preparo das refeições;





2.2.4 A fim de viabilizar a presença e permanência dos estudantes, será oferecido auxílio transporte. O auxílio será calculado de acordo com o trajeto mais acessível oferecido pelo transporte público disponível, considerando integrações entre os diferentes modais. Taxas de conveniência, como pagamento por meios digitais, não serão cobertos. Os valores serão depositados mensalmente. O não uso do auxílio em determinado mês por conta de ausência será descontado do valor a ser depositado no mês seguinte.

2.3 Candidatura para cada turma

2.3.1 Ao se candidatarem, moradores da cidade de São Paulo e da região metropolitana de São Paulo serão automaticamente direcionados para o processo seletivo da Turma Presencial e os moradores de outros territórios do país serão automaticamente direcionados para o processo seletivo da Turma Online.

3. REQUISITOS PARA CANDIDATURA

Para estar apto a concorrer a uma vaga, o candidato deve:

- (i) Ter entre 16 e 21 anos no momento da candidatura;
- (ii) Ser uma pessoa motivada para a liderança comunitária, social ou política, ainda que sem experiência;
- (iii) Ter renda familiar que não ultrapasse R\$2.118,00 per capita (por pessoa da família);
- (iv) Para os candidatos da Turma Presencial, é necessário residir na cidade de São Paulo ou Região Metropolitana da capital paulista;
- (v) Ter disponibilidade para frequentar as aulas aos sábados entre os períodos de março a novembro de 2025, exceto por julho;
- (vi) Ter disponibilidade de pelo menos duas horas semanais para estudo do material prévio.





4. PROCESSO DE CANDIDATURA

4.1 Informações gerais sobre o processo seletivo

4.1.1 As inscrições devem ser feitas única e exclusivamente pelos links oficiais descritos neste edital e durante o período estabelecido por este edital;

4.1.2 Ao ler e concordar com os termos deste regulamento, os candidatos se comprometem a fornecer informações verdadeiras e completas no ato de sua inscrição. Os formulários de inscrição recebidos após o encerramento formal das inscrições ou incompletos não serão considerados;

4.1.3 As informações fornecidas pelos candidatos serão acessadas por colaboradores da Escola Comum e pela banca avaliadora, e terão finalidade exclusiva para o processo seletivo, não havendo qualquer compartilhamento externo;

4.1.4 A Escola Comum se reserva o direito de checar a veracidade dos dados informados de cada candidato;

4.1.5 Cronograma do processo seletivo:





Fase	Descrição	Data	
		Inicial	Final
1	Fase 1 - Abertura de inscrições	28/10/24	06/12/24
	Divulgação de candidaturas válidas	09/12/24	
2	Fase 2 - Recebimento de desafio	09/12/24	10/01/25
	Divulgação de selecionados para fase 3	20/01/25	
3	Fase 3 - Realização de entrevistas	27/01/25	14/02/25
	Divulgação de selecionados para o curso, em primeira chamada	24/02/25	
	Divulgação de selecionados para o curso, em segunda chamada	10/03/25	

4.1.6 O processo seletivo descrito neste documento será dividido nas seguintes etapas, a serem realizadas de forma completamente online.

4.1.7 Após a aprovação no processo seletivo e ao ingressar na Escola Comum, o aluno ou o responsável deve autorizar, de forma irrevogável e gratuita, o uso de sua imagem, voz e depoimentos em fotos, vídeos ou outros materiais captados durante atividades relacionadas à Escola. Esses materiais poderão ser utilizados em campanhas institucionais e publicitárias da Escola Comum, incluindo, mas não se limitando, a redes sociais, sites, vídeos e materiais impressos ou digitais, sempre com o intuito de divulgar e promover os projetos e ações da Escola.

4.2 Fase 1: Inscrição

4.2.1 Para iniciar sua inscrição no processo seletivo da Escola Comum, todos os candidatos devem se inscrever no site <https://escolacomum.org/processo-seletivo-turma-2025/>, respondendo ao





formulário inicial. As inscrições serão aceitas até às 23h59min do dia 6 de dezembro de 2024;

4.2.2 Esta fase não possui caráter eliminatório, a não ser pelo fornecimento de informações falsas ou incompletas ou se o candidato não cumprir os pré-requisitos.

4.3 Fase 2: Tarefa desafio

4.3.1 A segunda fase do processo constitui-se na realização de uma tarefa desafio, em que será analisada a conexão do candidato com a Escola Comum;

4.3.2 Esta fase possui caráter eliminatório.

4.4 Fase 3: Entrevistas

4.4.1 A terceira fase do processo seletivo constitui-se em entrevistas com os candidatos aprovados na segunda fase. A entrevista terá a duração de aproximadamente 20 minutos, sendo abordado os principais pontos de alinhamento com a Escola Comum. Nesta fase também será avaliado o perfil do candidato e ela tem caráter eliminatório;

4.4.2 A convocação e o agendamento para a entrevista será feita pela equipe da Escola Comum por e-mail. A Escola Comum reserva-se o direito de alterar as referidas datas, informando os candidatos em caso de mudança.





4.5 Prorrogação de Prazos

4.5.1 A Escola Comum reserva-se o direito de prorrogar os prazos de cada etapa, sem aviso prévio, caso haja necessidade. Qualquer alteração relativa a prazos será oportunamente divulgada no site, por e-mail ou via mídias sociais.

4.6 Documentação Extra

4.6.1 Aos candidatos selecionados para participar de uma das Turmas 2025 da Escola Comum, poderá ser solicitada, a qualquer tempo, a comprovação de toda e qualquer informação prestada durante o processo seletivo, e estará sujeito a sanções (tal como exclusão do processo seletivo da Escola Comum) caso sejam constatados vícios nas informações prestadas.

5. RESULTADOS E CONVOCAÇÕES

5.1 Os candidatos selecionados serão comunicados individualmente pela Escola Comum via e-mail e anunciados publicamente no site <https://escolacomum.org/processo-seletivo-turma-2025/>, até o dia 24 de fevereiro de 2025. No caso de não matrícula de pessoas selecionadas na primeira chamada, uma segunda chamada de selecionados será realizada até o dia 10 de março de 2025.

5.2 Os resultados de cada etapa e as convocações para as etapas subsequentes serão comunicados através de e-mail e anunciados no site <https://escolacomum.org/processo-seletivo-turma-2025/>. Excepcionalmente, em algumas oportunidades e de acordo com a necessidade, poderão ser feitos contatos por telefone. O candidato é o único responsável pelo acompanhamento das etapas do processo seletivo. A Escola Comum isenta-se de responsabilidade





caso o candidato não tome conhecimento de alguma convocação por não acessar o site ou o seu e-mail (inclusive a respectiva caixa de "SPAM") frequentemente.

6. DISPOSIÇÕES GERAIS

6.1 Informamos que, em ambas as turmas, será garantido paridade racial, de gênero e regional;

6.2 Todas as informações essenciais relacionadas ao presente processo seletivo estarão disponíveis no site do programa, podendo ser acessado pelo link <https://escolacomum.org/processo-seletivo-turma-2025/>, que deve ser consultado por candidatos e participantes para sanar eventuais dúvidas;

6.3 Situações relacionadas ao processo seletivo da Escola Comum não previstas neste edital serão excepcionalmente analisadas e decididas pela organização, baseada sempre em critérios éticos, justos e razoáveis;

6.4 A violação de quaisquer das disposições constantes deste documento poderá acarretar, ao candidato, o imediato cancelamento da sua participação nas Turmas da Escola Comum ou em seu processo seletivo, independentemente de qualquer aviso ou notificação, sem prejuízo de responder por eventuais danos causados, além das sanções aplicáveis, de acordo com sua conduta, nos termos da legislação vigente no Brasil;

6.5 A Escola Comum reserva-se o direito de oferecer vagas através de outros meios e/ou em outros processos seletivos;

6.6 A Escola Comum poderá, excepcionalmente, alterar as disposições deste Edital, a seu exclusivo critério, caso isso se faça necessário à execução do processo seletivo;





6.7 Fica eleito, com renúncia a qualquer outro, por mais privilegiado que seja, o Foro Central da Comarca da Capital do Estado de São Paulo para a composição de quaisquer controvérsias ou lides fundadas neste Edital;

6.8 O endereço de e-mail contato@escolacomum.org, de posse da Escola Comum, estará aberto para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos necessários;

6.9 A inscrição implica o reconhecimento e a aceitação, por parte dos responsáveis legais e pelos candidatos, da totalidade das condições previstas neste edital.

7. DISPOSIÇÕES GERAIS SOBRE O CURSO

7.1 Ao participar deste processo seletivo, os candidatos se comprometem a cumprir, pelo menos, 75% das atividades estabelecidas pela equipe pedagógica, por módulo. A frequência será contabilizada da seguinte forma:

- Turma online: com duração de aproximadamente duas horas e meia, o aluno deverá permanecer na chamada online por, no mínimo, duas horas.
- Turma presencial: com duração de aproximadamente seis horas, o aluno deverá permanecer em atividade de sala de aula por, no mínimo, cinco horas.

7.2 O candidato se compromete a entregar todas as atividades propostas durante o curso e responder todos os formulários enviados;

7.3 Por se tratar de um ambiente plural em todas as suas dimensões, principalmente na questão ideológica, o candidato se compromete a respeitar e manter o ambiente respeitoso e seguro para todos os que ali frequentam;





7.4 A Escola Comum poderá, eventualmente e em caso de necessidade, alterar o cronograma de aulas e temas.

São Paulo, 28 de outubro de 2024.

Wildney Schmaltz e Silva Jr.

Presidente da Associação Escola Comum - MF



Apêndice 3: Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Contribuições do Ensino Médio para uma formação para democracia e liberdade

Pesquisador: TATIANE MAYUMI NAKASONE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 94136825.5.0000.5482

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.048.684

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo (PEPG em CED), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Tatiane Mayumi Nakasone, sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes

As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2683521.pdf" resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil.

O supracitado documento informa que Para atingir os objetivos da pesquisa, o instrumento de produção de informações a ser utilizado são os grupos focais. Grupo focal é um instrumento de produção de informação que, por meio de entrevistas em grupo, contribui para se verificar o nível de consenso ou

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município** SAO PAULO
Telefone (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 8.048.684

discordância sobre certo assunto entre determinados grupos sociais; identificar as diferenças de opiniões, valores, representações, emoções e comportamentos; e, compreender os elementos que constituem, influenciam e motivam posicionamentos ou ações (Gatti, 2005). Neste tipo de instrumento, a ideia é compreender como se dá a construção da realidade destes grupos. Por gerar forte interação grupal e normalmente surpreender extrapolando as ideias prévias que vinham sendo trabalhadas na pesquisa, esse instrumento acaba sendo mais propício para formulação de teorizações exploratórias e não tanto para verificação de hipóteses (Gatti, 2005)

Introdução

Aguiar et al. (2016) afirmam que $\zeta(\dots)$ a educação escolar é uma atividade humana, portanto, social e histórica, e que não pode ser analisada negligenciando-se as forças políticas e ideológicas que, dialeticamente, respaldam a sua dimensão pedagógica ζ (p.21). Partindo deste princípio, é possível acolher a noção de que todo processo de ensino-aprendizagem é político. Mas, em um contexto como o brasileiro, qual seria a finalidade política da educação? O Brasil adotou a forma de governo republicana no final do século XIX, sendo que o último período ditatorial que aconteceu no país foi entre 1964 e 1985, durante o regime militar. Portanto, faz pouco mais de 30 anos que o Brasil vive um regime democrático de forma ininterrupta. Porém, ainda mais recentemente, em 2019, a partir de acontecimentos que começaram a se delinear alguns anos antes, essa situação passou a sofrer uma grande ameaça.

Em meio ao crescimento de um sentimento popular de aversão a figuras e práticas políticas, em julho de 2015, manifestações auto proclamadas apartidárias e contra a corrupção aconteceram em diferentes estados do Brasil. Seguindo essa toada de insatisfação com o cenário político nacional, em 2016, o país passou pelo impeachment de uma presidenta que, em 2019, culminou na ascensão de um presidente abertamente saudosista ao período da ditadura militar. Todo este contexto revela uma crise institucional, que cabe aos três poderes - legislativo, executivo e judiciário - equilibrar para garantir a manutenção da democracia. Complementarmente, é válido se questionar se essa crise teria sido

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município** SAO PAULO
Telefone (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 8.048.684

possível se, em nível popular, as pessoas tivessem sido formadas politicamente para exercer sua cidadania e garantir os direitos fundamentais de todos. Milton Santos (2023) nos explica que, em nosso atual contexto global, dominado pela hegemonia do pensamento do consumo e do lucro, a sociedade não têm sido preparada para o real exercício da democracia. fortalecidas (Levitsky; Ziblatt, 2018) e que uma educação política para o exercício amplo da cidadania é chave neste processo (Oliveira Júnior, 2012). Uma população menos preparada politicamente pode estar mais fragilizada para se atrair por discursos de líderes demagogos, por exemplo. Portanto, em um regime democrático, uma das principais finalidades da educação é o fortalecimento de valores democráticos (Savater, 2012). Nesta

toada, especialmente em um país como o Brasil, é importante destacar que a luta por uma democracia estável anda lado a lado com a luta por mudanças e transformações sociais.

Hoje, por conta de distorções históricas, as populações preta, parda e indígena brasileira estão incluídas por escrito em nossa constituição como cidadãos, mas, na prática, não têm acesso aos muitos dos direitos e garantias fundamentais aos quais outros têm. Lélia Gonzalez (2020) descreve essa situação como o mito da democracia racial brasileira, ou seja, supõe-se que a população brasileira é miscigenada e diversa de forma harmônica e plural, mas a realidade é que os índices carcerários, de empregabilidade, de renda, de mortalidade, de grau de formação e outros dados como estes evidenciam desigualdades e injustiças estruturais. Portanto, ao falar de fortalecimento da democracia em um país como um Brasil, é necessário se olhar para o nível institucional, em que os três poderes se equilibram para que a constituição continue buscando garantir direitos fundamentais aos cidadãos, mas também é necessário se olhar para o que efetivamente acontece na realidade, entendendo se esses direitos e garantias estão realmente sendo acessados por todos de fato.

Por isso, quando se fala em educação política em um país como o Brasil, não basta que se fale em educação para democracia, é também necessário que se fale em uma educação para liberdade, uma liberdade que não parta de necessidades forjadas por interesses dominantes e sim de necessidades e desejos emancipatórios; uma liberdade que fomenta a pluralidade,

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município** SAO PAULO
Telefone (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 8.048.684

o diálogo e a curiosidade epistemológica; uma liberdade que entenda que os processos são tão importantes quanto os resultados; uma liberdade que possa ser efetivamente exercida por todos e não apenas por alguns poucos (Freire, 1974). Dessa forma, a inquietação que desencadeou este trabalho é como contribuir para que escolas de educação básica possam trabalhar questões referentes à democracia e liberdade de forma intencional e emancipatória. Essa inquietação se consolidou na pergunta "De que maneira as vivências escolares do Ensino Médio são significadas por jovens como contribuições para sua formação para a democracia e a liberdade?".

Hipótese

A pesquisa não se utilizará de hipóteses.

Metodologia Proposta

Nesta pesquisa, cada grupo deve conter de seis a sete sujeitos. Mais pessoas do que isso dificultaria que todos tivessem oportunidade de efetivamente participar das discussões que serão promovidas, enquanto uma quantidade menor de pessoas poderia acarretar em um risco de poucas trocas (Gatti, 2005). As sessões devem durar duas horas, seguindo a sugestão recomendada pela literatura que sugere de uma hora e meia a três horas (Gatti, 2005).

Nos grupos focais, teremos dois atores mediando estes espaços: um moderador e uma pessoa que irá apoiar este moderador com anotações e registros. O moderador deve atuar seguindo alguns princípios, como: evitar ser diretivo, dando espaço para o grupo desenvolver o assunto sem ingerências; buscar não omitir opiniões pessoais; ajudar a encaminhar o assunto mantendo os objetivos da pesquisa em mente; facilitar as trocas entre os participantes (Gatti, 2005).

Quanto ao roteiro de pesquisa, busca-se-á um roteiro mais aberto. Um roteiro mais estruturado e diretivo pode até acabar sendo mais fácil de ser conduzido por moderadores menos experientes, porém roteiros excessivamente estruturados podem acabar enrijecendo as trocas do grupo e limitando a liberdade deste para desenvolver o assunto com naturalidade, comprometendo o próprio propósito de um grupo focal, que é a possibilidade de compreensão mais aprofundada do tema sob a perspectiva daqueles sujeitos (Gatti, 2005).

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município** SAO PAULO
Telefone (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 8.048.684

A pesquisa será realizada a partir de dois grupos focais, que, no total, vão reunir 13 jovens que estudam ou estudaram na EC. A EC fica situada no bairro de Santa Cecília, na cidade de São Paulo - SP.

Metodologia de Análise de Dados

Em acordo com a perspectiva sócio- histórica adotada por esta pesquisa, a análise e interpretação das informações produzidas nos grupos focais será realizada por meio do uso de núcleos de significação. Núcleos de significação é uma proposta teórico metodológica que parte do pressuposto de que a significação da realidade não pode ser apreendida de imediato, indo além da aparência de palavras ou mera descrição de fatos (Aguiar et al., 2015). Para significações serem, de fato, apreendidas é necessário uma análise das mediações que constituem os sujeitos entrevistados (Aguiar, 2007), sendo que mediações são compreendidas aqui como o centro organizador objetivo (Aguiar, 2006, p. 225) da relação dialética entre singularidade e universalidade; subjetividade e objetividade; externo e interno; teoria e prática. Aguiar et al. (2015) propõe três etapas essenciais para se colocar em prática a proposta dos núcleos de significação: (1) levantamento de pré-indicadores; (2) sistematização de indicadores; (3) sistematização dos núcleos de significação. O levantamento de pré-indicadores na identificação de falas com significado, que indicam formas de sentir, pensar e agir do sujeito frente a sua realidade. A sistematização de indicadores é o processo de definição de indicadores por meio da articulação entre pré-indicadores, considerando similaridades, contraposições e complementaridade entre eles. E, finalmente, a sistematização dos núcleos de significação é o processo de interpretação dos sentidos que os sujeitos constituem para sua realidade por meio da articulação entre indicadores.

Desfecho Primário

Acredito que após os grupos, será possível compreender algumas das contribuições do Ensino Médio para formação política de jovens, e poder-se-á realizar apontamentos para reflexão sobre as práticas escolares de Ensino Médio e sobre formação de professores no que se refere à educação para democracia e liberdade.

Tamanho da Amostra no 13.º

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município** SAO PAULO
Telefone (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 8.048.684

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as significações atribuídas por jovens a vivências do Ensino Médio que, em suas percepções, contribuíram para a formação para democracia e liberdade.

Objetivo Secundário:

1. Identificar vivências do Ensino Médio que jovens entendem que contribuíram com sua formação política;
2. Analisar as significações atribuídas por jovens a vivências de Ensino Médio, buscando compreender como elas contribuíram em uma formação para democracia e liberdade;
3. Apresentar apontamentos para reflexão sobre as práticas escolares de Ensino Médio e sobre formação de professores no que se refere à educação para democracia e liberdade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Sobre os possíveis riscos mínimos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que todas as pesquisas com seres humanos envolvem risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes conforme resolução 466/12. Este projeto seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016). Percebendo a existência de qualquer constrangimento, cansaço, estresse ou fase que afete emocionalmente, poderão optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere quaisquer desconfortos ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Ainda sim, se necessário, caso algum tipo de risco se materialize, principalmente em questões emocionais, poderemos fazer o encaminhamento à unidade de saúde para amenizar qualquer questão apresentada. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município** SAO PAULO
Telefone (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 8.048.684

Benefícios

Esta pesquisa trará como benefícios para os sujeitos participantes, a possibilidade de discutir, refletir e significar, junto a outros jovens, sobre suas vivências no Ensino Médio e como elas contribuíram para uma formação para democracia e liberdade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo-se concluir que a proposta de pesquisa em tela, possui uma linha metodológica definida, base da qual foi possível auferir conclusões consistentes e válidas presentes nesse relatório final.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contendo, conforme as diretrizes e indicações internas do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre.

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município** SAO PAULO
Telefone (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-** cometica@pucsp.br



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP**



Continuação do Parecer: 8.048.684

pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;

f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Pendências e Lista de Inadequações, portanto, somos de parecer favorável à aprovação e realização do projeto de pesquisa em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP, aprova integralmente o parecer oferecido pelo(a) relator(a).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2683521.pdf	12/11/2025 18:18:38		Aceito
Outros	oficio.pdf	12/11/2025 18:18:22	TATIANE MAYUMI NAKASONE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_responsavel.pdf	28/10/2025 21:30:29	TATIANE MAYUMI NAKASONE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_maiores_de_idade.pdf	28/10/2025 21:30:15	TATIANE MAYUMI NAKASONE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale.pdf	28/10/2025 21:30:07	TATIANE MAYUMI NAKASONE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	28/10/2025 21:28:41	TATIANE MAYUMI NAKASONE	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	28/10/2025 21:28:33	TATIANE MAYUMI NAKASONE	Aceito
Declaração de Instituição e	autorizacao_pesquisa.pdf	28/10/2025 21:28:21	TATIANE MAYUMI NAKASONE	Aceito

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município** SAO PAULO
Telefone (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 8.048.684

Infraestrutura	autorizacao_pesquisa.pdf	28/10/2025 21:28:21	TATIANE MAYUMI NAKASONE	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	28/10/2025 21:28:07	TATIANE MAYUMI NAKASONE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 11 de Dezembro de 2025

Assinado por:

Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município** SAO PAULO
Telefone (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-** cometica@pucsp.br

Apêndice 4: Transcrição do grupo focal realizado no dia 07/06/2025, com ex-alunos da EC da turma de 2024

Pesquisadora: Bom, gente, começamos então. Vou seguir meu roteirinho, tá, gente? Bom, primeiro, obrigada por estarem aqui. Vocês vão me ajudar muito.

Bom, já estava escrito no termo, então só queria esclarecer que a gente está aqui para fazer um grupo focal, ou seja, um debate em grupo sobre o tema das contribuições do Ensino Médio para a formação política de vocês. Então, a ideia é entender como o Ensino Médio contribuiu e tudo mais.

Eu estou gravando, né? Já tinha avisado vocês.

E, estamos aqui, eu e o assistente. Eu vou moderar essa discussão. E o assistente está aqui para fazer anotações, porque às vezes ele pega algumas coisas que não saem na gravação. Por exemplo, eu vou fazer uma pergunta, aí alguém dá uma risada assim. Aí, já quer dizer alguma coisa, sabe, gente? Não é para vocês ficarem observando o comportamento de vocês (risadas), mas é só para trazer com muita transparência o que cada um de nós está fazendo aqui, sem vocês ficarem se sentindo, sei lá, tipo, super inibidas, sei lá. É importante, tá? Essa transparência com... Enfim, com quem a gente está fazendo essa pesquisa.

E aí, outra coisa que eu queria falar para vocês é para vocês ficarem muito à vontade, gente. Pode falar no linguajar que vocês quiserem. Pode falar palavrão até também. Porque é para vocês ficarem à vontade, porque toda a informação que vocês trouxerem pode ser valiosa para essa pesquisa. Se vocês ficarem se observando muito em relação a como vocês estão falando, o que vocês estão falando, pode ser que algumas coisas não saiam, sabe? Então, fiquem super à vontade.

Só lembrando que isso era para ser um teste, então, eu ia começar pedindo para as pessoas se apresentarem, falarem os nomes, mas como vocês já sabem o nome de vocês, né, vocês já conhecem, eu vou pedir para vocês só começarem falando uma atuação que vocês têm hoje em dia, um lugar que vocês frequentam, um espaço que vocês frequentam, que diga respeito sobre a atuação política de vocês atual, que se relaciona com os seus valores políticos, digamos assim, tá? Então, vou fazer na ordem aqui. Vou pedir para começar pela Sujeito A.

Sujeito A: Uma atuação política que eu tenho é que, hoje, eu faço parte de um coletivo, né, de hip hop, arte educação e pensamento marginal, que é o Espixo. E, eu acho que é isso.

Pesquisadora: Boa.

Sujeito B: Eu consegui entrar num cursinho pré-vestibular, que para mim é muito importante, a EP da UFABC. E, nele, eu conheci um programa chamado Nossa Casa. Mas, também tem o Nossa Casinha, que é um programa que ensina português para imigrantes. E, aí, eu tô no Nossa Casinha. Acabei de receber a notícia que eu passei e eu vou cuidar de criancinhas imigrantes. Ai, eu tô muito feliz!

Pesquisadora: Que legal, parabéns! Boa! Obrigada, Sujeito B. Pode ir, Sujeito C.

Sujeito C: Pode me passar, primeiro?

Pesquisadora: Ah, pode. Você quer pensar melhor? Ah, então, a gente pula e, depois, volto para você. Pode ser?

Sujeito C: Pode ser.

Sujeito D: Não consigo pensar em nada. Porque, esse ano... Esse ano, realmente eu tô só trabalhando. Acho que o mais próximo que tem é o... Que a gente continua depois desse curso, que eu esqueci o nome... A Rede Alumni.

Pesquisadora: Ah, boa, boa. Ótimo. Verdade. Pode ir, Sujeito E.

Sujeito E: Olha, como eu tô só na faculdade por enquanto, o máximo de ação política que eu, ultimamente, tenho feito é participar das palestras que eles dão na faculdade, sabe? Que são temas totalmente diversificados, assim. E, acredito que complementam muito, tanto na faculdade, quanto nesse quesito de entender o seu ser cidadão. Mas, a minha última participação política que eu considero de verdade é aqui, na Escola Comum. Porque, por enquanto, esse ano, ainda nada muito grande, assim.

Pesquisadora: Boa. Tá bom, tá ótimo. Pode ir, Sujeito F.

Sujeito F: Deixa eu ver. De atuação política, eu consegui visualizar alguns movimentos feministas, principalmente coletivos que eu apoio, tanto em questão de mobilização - que eu sempre tô tentando estar ali presente e tudo mais - e também relacionado ao voluntariado, que eu faço em uma aldeia aqui em São Paulo. Que, tipo, pra mim é muito importante esse tipo de atuação política, sabe? Envolvendo os povos originários e tudo mais. E, fortalece bastante. Eu aprendo bastante também.

Pesquisadora: Legal. Você quer ir, Sujeito C, ou você prefere não?

Sujeito C: Pode ser. Esse ano eu não tô fazendo muita coisa envolvendo política. Não 100%, porque tudo é política. Mas, em questão de projetos específicos, só a Rede Alumni. Eu tô participando de algumas pesquisas também, parecidas com essa. Então, essa já é a segunda esse ano. E, já tô vendo online. Mas, referente a política em si, tipo, projeto específico, ainda não. Eu tô na UJS, mas eu não tô conseguindo acompanhar tanto por conta da rotina, que eu tô tendo de trabalhar, a faculdade, já eu tô tirando habilitação. Mas, por enquanto, é só isso.

Pesquisadora: Tá. Aí, eu queria que vocês me falassem por que que essas iniciativas que vocês falaram agora, nessa rodada, representam os valores políticos de vocês, né? Em que sentido eles representam? Pode ir. Pode ir? Quer começar por lá? Pode ir, Sujeito F.

Sujeito F: Representa os meus valores políticos porque... Deixa eu pensar.

Pesquisadora: É uma pergunta difícil.

Sujeito F: Assim, porque, pelo menos pra mim, dentro do feminismo, eu me identifiquei muito. Eu me senti muito acolhida. Assim, de diversas coisas e maneiras que aconteceram na minha vida, eu percebi que só outras mulheres conseguiram propiciar um ambiente acolhedor, me ouvir de verdade. Então, acabei me aproximando muito mais. E, hoje em dia, eu super apoio os coletivos. E, relacionado à questão do voluntariado, acho que é uma questão de tentar me descobrir também. Assim, de tentar... (Sujeito G entra na sala)

Pesquisadora: Oi, Sujeito G. Fica à vontade.

Sujeito F: ...tentar buscar ambientes que eu me sinta confortável e tudo mais. Então, eu vi muito isso dentro desses ambientes.

Pesquisadora: Só um minutinho. Sujeito G, só pra esclarecer pra você, eu tinha falado que ia ser um teste, mas meu orientador falou que se esse teste der certo, eu já uso os dados. Então, eu fiz um termo de consentimento aqui. Se você quiser sair pra ler, ou se você quiser ficar... Você que sabe. Se você quiser se manter aqui ou sair pra ler com mais concentração, você fica à vontade.

Sujeito G: Tá bom.

Pesquisadora: Eu vou, então, por essa ordem. Então, pode ir, Sujeito E.

Sujeito E: Como eu falei, por enquanto, não estou fazendo nada muito grande, mas acho que só de participar da faculdade, eu estou me ajudando a ter... Assim, além do que a gente tinha visto aqui, uma visão mais abrangente de que não existe só o que a gente escolhe participar, né? Existem coisas muito maiores. E, além disso, minimamente conseguir encaixar o coletivo dentro da sua vida, sabe? Porque, eu sinto que a gente, às vezes... Na nossa correria do dia a dia, a gente esquece que a gente está na nossa cidade, que a gente está participando de uma... Assim, no nosso caso, de uma democracia, né? Porque, o Brasil é imenso, enfim. Eu acho que, às vezes, a gente esquece disso. E, esse tipo de coisa, dentro da minha faculdade, eu sinto que me faz lembrar, sabe? Que a vida não é só a rotina, sabe? Que existem outras coisas que você também tem que dar atenção, que existem outras coisas que merecem a sua visibilidade, sabe? Eu sinto que, por mais que seja mínimo, te faz não esquecer a essência da coletividade, sabe? Tipo, essa questão de não deixar sair da sua rotina, sabe? Eu sinto isso.

Pesquisadora: Sim. Tá. Obrigada, Sujeito E. Sujeito D?

Sujeito D: Tá, é que nem eu falei... Eu estou só, no máximo, na Rede Alumni. E eu acho que, na minha visão, as novas gerações, a minha geração e, claro, as outras também, todo mundo tem que aprender sobre política. Só que, acho que, quanto mais o pessoal mais novo souber, eu acho melhor. Então, acredito muito que a Rede Alumni esteja junto nisso com

a Escola Comum. Ensinar o básico para que a gente possa levar isso para outras pessoas. Então, acredito que é por conta disso.

Pesquisadora: Boa. Obrigada.

Sujeito C: É, que nem a Sujeito E falou, a questão da gente lembrar de que a gente vive em uma sociedade e, tipo, tem causas que me doem. Então, eu procuro lutar mais por essas causas, mas as outras causas também importam. Então, com a UJS, o foco específico que a gente estava conversando muito era sobre mais a área estudantil. Então, tipo, as pautas estudantis, a luta estudantil e tudo mais, por mais que tenha outras pautas em seu foco. A última vez que eu estava com eles era para a gente protestar contra o aumento da tarifa do metrô. Então, acredito que é muito uma questão do que me afeta no meu cotidiano, do que afeta as pessoas ao meu redor e do que eu quero também para as próximas gerações e para a minha geração também. Então, acho que é muito por isso. A Rede Alumni também cai nessa questão de, tipo, daqui para o futuro, os próximos alunos da Escola Comum. Então, eu quero estar bem próxima daqui. Eu gosto de estar aqui. É isso.

Pesquisadora: Você queria complementar, Sujeito D?

Sujeito D: Um pouquinho do que elas estavam falando de lembrar de um ser humano. Eu estou trabalhando muito longe da minha casa. Eu moro em Itaquera e estou trabalhando em Itaim Bibi. Então, metrô todo santo dia. E tem... Às vezes, no dia que chove... Não, em São Paulo não pode ver uma gota de água que acaba. Tudo para.

Sujeito B: E todo dia tem uma gota de água.

Sujeito D: Todo dia também, exatamente. E, aí, eu vejo o pessoal no metrô, tipo, sei lá, parece um monte de animal que não raciocina. Os sujeitos que entram assim, empurram. Se tiver idoso, se tiver alguém que tem algum problema, alguma deficiência motora, eles não se importam também. A mãe com criança, grávida, qualquer coisa, eles estão jogando longe. Aí, eu fico assim "Meu Deus". Mas, aí, eu paro e penso e falo "Gente, São Paulo precisa ter uma infraestrutura melhor". Tipo, querendo ou não, foi horrível o que aconteceu no Rio Grande do Sul, mas, se um dia acontecer aqui em São Paulo, a cidade vai para baixo. Porque, um pouquinho de água já para tudo, já. Fica sem metrô, alaga metrô, os ônibus param, tem

carro arrastado. É um caos. E, aí, eu acho importante também, querendo ou não, aprender o básico da política para a gente saber que formas de mudar isso. (A maioria dos outros sujeitos concordavam com a cabeça enquanto a Sujeito D fazia esta fala.)

Sujeito A: Isso aí gera muita frustração nas pessoas, sabe? Elas são estressadas justamente porque elas não têm uma base para viver bem, sabe? E, é muito terrível, porque isso vai acarretando várias coisas diferentes.

Sujeito E: Mas, você deve saber que o público te gera risco, né? A gente teve um exemplo agora, o que aconteceu na linha...

Sujeito D: Lilás.

Sujeito E: Isso.

Pesquisadora: O que que aconteceu?

Sujeito E: Que o moço foi prensado nas portas.

Sujeito G: Que a porta tinha que ser sensor e não tinha sensor.

Pesquisadora: Uhum, tá. Vamos só... Então, passar mais para vocês duas. Você quer explicar?

Sujeito B: Antes de explicar o que é importante, eu preciso explicar os princípios que são importantes para mim e que cercam esse programa que eu citei para vocês. Para mim, a educação é muito importante para a gente criar uma rede política estruturada, né? E, mais do que isso, não só a educação, mas o afeto também é muito importante. E, pensando nessas duas coisas e no quanto eu amo o Brasil, apesar dos pesares, né? Eu amo a nossa cultura e isso tudo é muito importante para mim. Eu me identifiquei no Nossa Casa, mas principalmente no Nossa Casinha, porque, um tempo atrás, eu fui viajar para Goiânia a trabalho, né? Com o Instituto Canoa. O Instituto Canoa ensina professores para ensinarem outros professores. E, a gente teve um problema com uma cuidadora e, aí, eu fiquei cuidando das crianças. Fiquei responsável por três crianças. E, aí, eu lembrei como eu sou apaixonada pelo convívio com

crianças, né? Como isso me deixa muito feliz, me deixa muito bem. Como isso nutre minha alma de uma forma que eu tinha até esquecido que era possível. E, aí, pensando em tudo isso, eu conheci o Nossa Casa, que é um projeto específico para ensinar português para imigrantes. Para ensinar imigrantes a falarem português. E, aí, começou a acontecer um problema que muitos desses imigrantes eram mulheres. E essas mulheres, na maioria das vezes, não tinham com quem deixar as crianças. E, aí, eles criaram o Nossa Casinha, para cuidar dessas crianças enquanto essas mulheres estavam estudando. E aí, para mim, é muito importante passar essa visão de mundo que eu tenho. Que, apesar dos pesares, do Brasil ser um país muito difícil em muitos aspectos, principalmente para imigrantes também, levando em consideração esse contexto, eu quero passar para as crianças que o português é uma língua que, a partir de agora, vai ser importante estando aqui no Brasil. É importante para as crianças. E que, mais do que isso, que a cultura pode ser muito rica e pode ser muito amorosa. Eu espero conseguir passar isso. Por isso, é importante para mim.

Pesquisadora: Ah, legal. Obrigada, Sujeito B.

Sujeito A: Para mim, é muito importante estar no coletivo, porque é um lugar de acolhimento, um lugar de encontro, um lugar de afetividade mesmo. Porque, é isso. São Paulo, como a gente falou aqui, é uma cidade muito dura, é uma cidade que pula para o estresse. E estar lá, para além da gente fazer oficina, organizar mesa, sair para cantar junto, é isso. Tudo isso fortalece o nosso vínculo. É muito importante ter esse reconhecimento também, porque eu sinto que, lá, não necessariamente todo mundo, mas muita gente lá é de quebrada. Eu não sou de São Paulo, eu sou de Osasco, que é muito perto, mas também eu vejo muita diferença quando eu chego em São Paulo. E, aí, a gente vai se reconhecendo nos nossos.

Pesquisadora: Tá, boa. Sujeito G, só para avisar, eu estou gravando, tá? E, aí, o que eu perguntei agora para as meninas é qual é uma iniciativa, um espaço que você ocupa atualmente que representa seus valores políticos? Eu queria que você falasse algum espaço, local, iniciativa que você acha que representa e por que que representa.

Sujeito G: Atualmente, eu faço parte da UJC, especialmente da bateria da UJC, que mistura música e política. Mas, como a Sujeito B fez, eu acho legal pegar o contexto do porque esse espaço é importante. Eu conheço a UJC já tem muito tempo, que é a União

Juventude Comunista de São Paulo. Não só de São Paulo, mas do Brasil inteiro. E, eu sou membro desde do Movimento Secundarista do Ensino Médio. Então, a questão política e do coletivo, eu aprendi lá, de como o coletivo é importante para que a gente se sinta pertencente no espaço e para que a gente também consiga não só se sentir pertencente, mas também entender a diferença do outro e trazer esse pertencimento através da diferença. Que é algo muito difícil, principalmente no ambiente que a gente está, seja São Paulo, Brasil. E, eu acho que atualmente a UJC tem se tornado um espaço cada vez mais presente na minha rotina, no sentido de militância por conta dessa questão da coletividade, sabe? Você se sente pertencente, você sente que você tem um resquício de esperança. Porque, a gente vive num momento... Eu vejo, principalmente aqui em São Paulo que a gente não tem um... A gente não se sente pertencente com a cidade e a gente também não se sente pertencente com o que a gente faz, geralmente. A gente que tem que acabar trabalhando, tem que acabar indo para uma faculdade que a gente não quer tanto, quer fazer alguma coisa que não tem tanta renda assim pra fazer. E ter esse espaço é muito importante, porque é um convívio com outros jovens. E, aí, são jovens de todas as faixas etárias possíveis, mas que dão essa esperança que a gente poder lutar por uma coisa maior, uma coisa melhor, sabe? Não necessariamente nos privando de viver. Então, acho que o coletivo tem muito esse respaldo de que você pode ter seus momentos de lazer que é algo que eu tinha muita dificuldade de ter, né?

Pesquisadora: Boa, gente. Obrigada pela rodada de apresentação das pessoas que já se conhecem. (risos) Mas eu queria começar agora uma dinâmica. Eu acho que vocês viram que vocês estão com plaquinhas de “discordo” e “concordo” na frente de vocês, né? E, aí, eu vou trazer algumas afirmações aqui pra vocês. Eu vou trazer algumas afirmações pra vocês aqui. E, aí, eu quero que vocês escolham assim, sem mostrar pro outro do lado, uma das duas plaquinhas, né? Então, por exemplo, deixa eu pegar aqui. Tem essas plaquinhas aqui na minha frente. E, aí... Vai dar pra olhar um pouquinho do lado, porque a gente está muito perto do outro, mas buscando tirar a influência dos outros, você coloca na frente a plaquinha que você acha se você concorda com a frase que eu vou falar e depois todo mundo vira ao mesmo tempo, tá? E, aí, a gente vai conversar sobre porque vocês concordam ou discordam, tá bom? Então, a primeira afirmação que eu vou trazer é - lembrando que isso é uma pesquisa sobre contribuições do Ensino Médio para formação política de vocês- , então, a primeira frase que eu vou trazer é “As minhas aulas de Ensino Médio têm ou tiveram influência na minha formação política”. Vou esperar todo mundo colocar.

Sujeito C: Vou usar uma plaquinha meio termo. (risos)

Sujeito E: A gente vai poder falar depois?

Pesquisadora: Vai, vai.

Sujeito E: Então, tá.

Pesquisadora: Todo mundo escolheu? Você escolheu?

Sujeito G: Escolhi, escolhi.

Pesquisadora: Tá. Vocês podem virar, por favor?

(Todos viram as placas) Ah, nossa. Quase todo mundo colocou concordo, acho que só um... Ah, o Sujeito G também colocou concordo. Tá, legal. Gente, alguém quer começar justificando? Tem bastante clareza na cabeça do porquê?

(Sujeito A levanta a mão) Pode começar, Sujeito A.

Sujeito E: Aí, eu quero ir depois da Sujeito A.

Sujeito A: Contribuiu muito na minha formação política, tipo, a partir de coisas que vieram dos próprios alunos, assim, primeiro pensando nisso, da gente compartilhando nossas frustrações no Ensino Médio, sabe? Então, é meio isso, eu vivi o Novo Ensino Médio, então isso é um babado também forte, e a gente ficava tentando mudar as coisas, tipo, lá dentro. E foi meio a partir daí, tipo. Não foi, tipo, uma posição que veio da própria escola, sabe? Não foi uma posição que veio das próprias pessoas que estavam lá. Foi uma posição que veio dos alunos, de como a gente estava vivendo, e também da situação dos professores, olhando assim, porque eles não tinham muito controle, sabe? Então, a gente começou a olhar essas coisas e ficava "Cara, tipo, e aí, né?". E, aí, a gente começava a debater sobre coisas muito maiores, tipo, que vinham do lado da política, assim.

Pesquisadora: Vocês faziam isso de um jeito organizado, como estudantes, ou de um jeito meio que informal, no intervalo, assim?

Sujeito A: Então, a gente fazia um pouco de um jeito informal, só que desse jeito informal, vinha, tipo, a nossa vontade de se organizar, pra fazer alguma coisa, não exatamente, tipo, pra fazer alguma coisa que, tipo, nesse viés, tipo “Ai, meu Deus, isso tá muito ruim, vamos tentar mudar”. Mas, tipo, assim, tava todo mundo tentando vestibular, então a gente tentava fazer, tipo, umas aulinhas, assim, pra vestibular, nas eletivas também, né, que começaram a ter, no Ensino Médio. A gente sempre tentava fazer um projeto muito legal, tipo. Tanto que eu lembro do projeto que eu fiz, que foi muito claro na minha mente, né, na eletiva de moda, junto com umas amigas minhas. Tipo, isso reflete muito, assim, tipo, eu fico muito feliz por ter feito e tal, porque a gente compartilhou muito da nossa vivência, muito da nossa cultura, tipo, sobre música também, a gente falou muito sobre hip hop, a gente falou muito sobre a cultura de quebrada, e a gente fez um desfile, também, sobre isso. Sabe, esses pequenos projetos, assim.

Pesquisadora: Muito legal. Pode falar, Sujeito E, você queria ir depois.

Sujeito E: Eu estudei na mesma escola que a Sujeito A, né. Então, a gente via muito isso.

Uma coisinha que eu senti muito, principalmente durante a pandemia, é o esforço que alguns professores tinham. Eu coloquei “concordo”, porque, assim... Não pela grade curricular em si, mas pelos professores, sabe? Porque, eles estão juntos, eles estão integrados. Então, assim, pelos professores, sim, mas pela grade curricular, não. Porque, na nossa grade não tinha nada voltado ao político, sabe? Só que, sempre que você pegava algum professor de história, sociologia, filosofia, para conversar sobre certos assuntos, eles sempre estavam dispostos a conversar. Ainda mais quando... Como é que eu vou dizer? Além de estar disposto a conversar, qualquer coisa assim que acontecia de envolver, tipo, uma grande polêmica... Por exemplo, acho que foi em 22, no início de 22, quando estourou aquela guerra na Ucrânia. Nossa, no dia seguinte, foi uma baita tensão, assim, na escola, porque todo mundo estava indo, tipo, atrás do professor de história para entender o que estava acontecendo... Professor de sociologia, filosofia, para entender de tudo, sabe? Então, pelos professores, sim, o Ensino Médio me ajudou a ter essa visão, mas pela grade, não. E, eu acredito que, assim, um mostrando interesse e trazendo mais pessoas, ajudou muito isso a acontecer, porque nos recuos que a gente tinha, assim, por exemplo, nas aulas de eletiva, como a Sujeito A falou, - meu era sobre, eu vou falar assim, mais mercado de trabalho - a gente envolveu muita coisa,

assim, que que a gente conseguia não trabalhar só com o que a eletiva propunha, mas também assuntos que a gente tinha muita dúvida na nossa vida mesmo, sabe? E a entender assim, a nossa comunidade ali, sabe? A entender por que certas coisas funcionavam daquele jeito. E, nossa, era muito bom falar com eles, a coisa, assim, que eu mais sinto falta do Ensino Médio. E, nossa, eu sempre vou ter esse carinho, porque foi por conta desses professores que eu tive vontade mesmo de entender o que era política, sabe? E, aí, você entende que não é pra ser algo difícil. Não é pra ser algo inacessível. E que não é algo que você consiga separar de você, sabe? Porque tudo é político, né? Tudo está voltado à política. Seja um pedaço de metal em Marte, sabe? Como que aquilo foi parar ali, sabe? Tem todo um movimento. Então não é simples, sabe? Ter tido essa base no Ensino Médio, ter tido professores que faziam questão de explicar, mesmo não tendo nada a ver com a grade deles, despertou em alguns alunos - eu acho que a grande maioria que procurava eles - esse lado de questionar, sabe? E entender realmente o que estava acontecendo, sabe? Foi muito bom.

Pesquisadora: Tá. E você acha que... Só pra ter uma ideia, você acha que era uma maioria de professores e uma maioria de alunos que tinham essas posturas?

Sujeito E: Olha, da minha sala, sim. Mas, a minha sala não era muito grande. A gente tinha 20 alunos, porque (...), o pessoal só foi saindo. Porque como era integral a galera saía pra trabalhar, né? Nós precisamos. Mas, assim, quem procurava, quem eu conhecia que precisava procurar esses professores, não só esses específicos, mas quem era aberto a conversar, eles sempre acolhiam, sabe? E faziam entender, conversavam. Até porque também a gente tinha tutorias, sabe? Então, isso acabava virando um espaço também. Isso foi uma das coisas que eu achei legal nesse nosso Ensino Médio, nesse modelo do Ensino Médio que eu tive, sabe? Antes de começar o Novo Ensino Médio. Então eu sinto que esse tipo de coisa ajudou muito.

Pesquisadora: Legal. Acho que a Sujeito D levantou a mão, né?

Sujeito D: Não... Acho que na época que a Sujeito E tava no terceiro ano, sim.

Sujeito E: É porque eu não tive segundo e primeiro, né?

Sujeito D: Ah, é verdade. Nessa época que ela tava no terceiro, acho que a gente tava no primeiro, né?

Sujeito E: Foi em 23.

Sujeito D: É. E, a Sujeito C falou assim, “concordo” e “discordo” ao mesmo tempo. Eu não sei qual o motivo dela. Mas...

Sujeito C: A gente pode responder juntas. A gente tava no mesmo lugar.

Sujeito D: Mas, lá embaixo, a gente tava falando que a gente pegou todas as reformas que tiveram do Novo Ensino Médio. O primeiro ano foi muito bom. Foi perfeito. A gente tinha, ainda, as matérias de sociologia, história, geografia. Tudo perfeito. Tinha as eletivas, clube juvenil. Então, a gente conseguia organizar... Por exemplo, eu fazia eletiva de dança e o clube juvenil de dança também, porque eu gostava de dançar. E, era que nem as meninas falaram. É muito interessante ver como a política se envolve em tudo, até nos meios artísticos, principalmente. Porém, quando a gente foi pro segundo ano, que eles arrumaram de novo o Ensino Médio, tudo que a gente tinha que tava alinhado, desabou. Acabou. Enfim, a gente perdeu todas as matérias. E, aí, o segundo ano ficou sem eletivas. Então, a gente não tinha nada. A gente só tinha itinerários que falavam só por cima, bem por cima das coisas. E só. Não tinha nada que fizesse de diferente, porque, querendo ou não, aula de dança, vôlei, basquete, esportes, assim...

Sujeito C: Foi retirado da nossa grade.

Sujeito D: É, e, no primeiro ano, era algo que ajudava muito. Então, a gente tava estudando, mas a gente sabia que, em algum momento da semana, ou no mesmo dia, a gente teria um momento de descanso (Sujeito D faz gestos de aspas com as mãos), que era pra gente interagir, era pra gente organizar. O que era interessante, porque o professor dando aula, ele que organizava do jeito dele, por mais que a gente pudesse conversar com ele - eles respondiam tudo direitinho - ter o aluno deixando controlar um pouco, é interessante pra ver como funciona em equipe, em comunidade. Então, quando tiraram isso da gente no segundo ano, foi caótico. E, aí, no terceiro ano, só ladeira básica. Aí a gente não teve mais nada, só português e matemática e itinerário. E, ainda assim, no terceiro ano, tinha alguns professores

que eles iam contra. Eles não gostavam de dar aula de itinerário, então, tinha a nossa professora... Que ela já falou pra você também. Ela era itinerário...

Sujeito C: Oratória?

Sujeito D: É, oratória. Péssimo. Era horrível. Mas ela ignorava, porque ela era professora de sociologia e ela dava aula de sociologia pra gente, tipo, escondido da escola, porque eles não poderiam. Mas, ela passava também. A de história também. Não, a de história, não. A de filosofia. Ela ignorava também o itinerário dela e passava filosofia. Os professores de física - que eu também não tinha - ele ignorava o itinerário dele e passava física pra gente, tipo, escondido. Então, querendo ou não, influenciou muito em ver os professores se mobilizando e ter tido aquela oportunidade também no passado. Pensar, nossa, seria interessante se a tivesse continuado pelo menos do jeito que estava no primeiro ano. Acho que estaria melhor. Então, ajudou para querer mudar e entender que tudo é política e que a gente pode se envolver de certa forma e tentar mudar.

Sujeito C: Eu coloquei...

Sujeito F: Pesquisadora, qual que era a pergunta mesmo? (risos)

Pesquisadora: A frase era “As minhas aulas de Ensino Médio tiveram influência em minha formação política.” Aí, elas estão explicando por que que concordam, né?

Sujeito C: Eu coloquei o “concordo”, mas eu falei meio termo, porque eu acho que era muito como o que a Sujeito E falou. Tipo assim, eu acredito que a matéria em si, eu discordo. Porque, o ensino não era bom. Mas ,eu acho que era muito pela troca com os professores. Eu e a Sujeito D também éramos de Ensino Integral, no primeiro e no segundo. Então, era, tipo, das duas da tarde até às nove e meia da noite com os mesmos professores. Então, a gente tinha uma troca muito grande com eles.

Sujeito D: A gente jantava junto.

Sujeito C: A gente jantava até junto com os professores às vezes no intervalo e tal, como se fosse aqui na Escola Comum. E, aí, também a gente teve um período muito ruim na

época do integral. Tipo, as matérias eram boas. Mas, aí, chegou a nova diretora. E, tava na época do Bolsonaro e tudo mais. Ela apoiava o Bolsonaro, só que tranquilo, era a opinião política dela. Só que ela começou a implementar isso na escola. E aí, tipo, o mês do Orgulho LGBT, as crianças não podiam fazer os cartazes coloridos, que as bandeiras ela proibia. E, aí, os professores não podiam... tipo, os de Ciências Humanas não podiam falar tanto sobre política, porque para ela eram pautas esquerdistas, comunistas. Então, tipo, aí a gente fez uma revolução francesa na escola. Que, aí, a gente até teve que sair por conta disso. Porque, aí, foi quando a gente trocou a escola.

Sujeito D: Fomos convidadas a nos retirar.

Sujeito C: É. A gente causou um pouquinho.

Sujeito D: Mas, ela saiu também, então.

Sujeito C: Ela saiu. Ela foi processada. A gente processou ela, porque a gente entrou pro Grêmio. E, aí, a gente começou a bater de frente com ela. E, aí, acho que acabou virando política, tipo, por conta disso. Porque, os professores, eles não podiam ir contra ela, porque era o trabalho deles. E aí, tipo, eles falavam com a gente por fora “Tipo, ó, isso está acontecendo, por isso que a gente não pode fazer tanta coisa.” A gente faz. Aí, a gente causou um pouco. Aí, ela estava desviando verba também da escola.

Sujeito G: Tudo isso no Ensino Médio de vocês, gente.

Sujeito C: Meio sinistro. Foi uma distopia.

Sujeito D: Aí, tipo, tinha a vice-diretora que não concordava tanto com ela, mas começou a concordar depois também. Aí, enfim, acabou que a gente saiu da escola, mas a gente falou que elas iam sair também. Então, saíram todas seguidas depois.

Sujeito C: É, porque a gente... Como a gente era do Grêmio, a gente sempre foi muito ligada com a política em questão disso. Então, a gente participava de tudo da escola. Aí, no Grêmio, eu era da área de esportes. E, aí, eu precisava estar ligada com a verba pra ter acesso, pra conseguir comprar as coisas das quadras que faltavam e tudo mais. E, aí, eu vi

que, tipo, eu estava mandando pra elas, os meninos estavam cobrando, estava faltando rede, faltando não sei o que do gol, não sei o que, não sei o que. E, não estava chegando dinheiro. E, aí, ela começou a rasgar os papéis LGBT no mês do orgulho lá...

Sujeito D: Eu acho que ela se arrependeu tanto, porque ela criou o Grêmio que seria perfeito. Então, tipo assim, o pessoal do financeiro foi indicação dos professores de matemática, que os alunos já tinham falado que tinha interesse naquilo. O pessoal de eventos, esportes. Ela criou realmente um Grêmio perfeito.

Sujeito C: Que eram pessoas que iam realmente fazer as coisas.

Sujeito D: Só que, aí, acabou que pra ela não foi tão benéfico assim. Porque, ela falou da verba, aí a gente parou pra olhar o papel e falou “E, esse dinheiro aqui que chegou?” Ela falou “Não, (...)”. Tá, mas é pra gente, não é pra você. Aí, começou a dar errado.

Sujeito B: Ela estava guardando no bolso dela.

Sujeito C: Ela foi para Portugal. Aí, depois que ela voltou, que a gente deu um twin. Então foi muito por conta dos professores também. Eu acho que a matéria, a matéria em si, não, mas o professor que ajudou muito nisso, ajudou muito nessa conexão com a política, os professores de humanas. E, em questão de itinerário, a gente escolheu os nossos itinerários. O do terceiro a gente escolheu no segundo ano. Então, o meu itinerário que eu caí, acho que foi no segundo ano, eu tinha escolhido pelo primeiro e caí pelo segundo, era uma professora que realmente tinha propriedade naquilo. Era itinerário de ciências humanas e era conectado sobre a comida na sociedade. Os professores tiveram muitos problemas na época da nova reforma do Ensino Médio, porque eles não tinham formação para dar aquelas aulas. A minha professora acabou que era professora de sociologia, ela conseguiu dar uma aula muito boa. Então, foi muito sobre a conexão dos professores, eu acho.

Sujeito D: Ah não, os meus até que sim, porque o meu preparo é de linguagens. Então, eu tinha publicidade e propaganda, que aí foi meio difícil, porque realmente os professores não sabiam nada sobre publicidade e propaganda. Tinha referente a jornalismo e a questão dos esportes, porque ainda era parte de linguagens. Então, a gente fazia rádio,

montava os textos bonitinhos, tinha que montar slides, mas isso daí sempre dava errado, porque era um caos.

Sujeito C: O meu a gente fazia até pão junto. A gente fazia pão junto na cantina da escola para falar sobre alimentação, tipo, (...) e a importância da gente estar com aquele pão ali. Esses dias, eu até encontrei a professora na academia.

Pesquisadora: Mas, isso fazia parte das eletivas?

Sujeito C: Do itinerário. As letivas eram tipo... Tinha o clube juvenil, que eram os alunos que davam as aulas. Eu montei o clube de esporte, eu vou dar aula de vôlei. E as letivas eram os professores que criavam o clube deles. Aí, no itinerário, era obrigatório. O governo, o estado, a prefeitura que mandava pra escola o itinerário. E os professores iam ter que virar e fazer alguma coisa.

Sujeito D: E, depois de causar muito no segundo ano, a gente teve que ir embora na metade do ano. E, aí, a gente fez uma escola que era só do noturno. Então, realmente ficou visível o quão complicado era pro pessoal só do noturno, sabe? Porque, não tinha espaço pra outras coisas, só itinerário. E, aí, no terceiro ano, quando passou a ser literalmente só itinerário, era caótico. A gente conversava com o pessoal que era da escola antiga, e pra eles ainda tava minimamente bom, porque eles tinham oito horas. A gente tinha quatro e meia. E olha lá, nem professor tinha.

Sujeito C: E a gente não tinha aula. Foi uma coisa que me assustou muito, porque a gente passou de integral, oito aulas por dia, e do nada eu cheguei lá, nem na cara do professor a galera olhava. Às vezes, eles sentavam lá e ficavam só... Aí, a gente causou lá também de novo, porque chegou outro professor, outro diretor. Eu não lembro o que ele tava fazendo de ruim. Só sei que ele tava fazendo muita porcaria. Acho que era referente que lá tinha muito aluno que tinha... que tem problemas... eram pessoas que tinham problemas físicos.

Sujeito D: É. Aí, ele colocou o aluno que...

Sujeito C: Lá tem muita escada.

Sujeito D: É, e ele colocou... Tipo, a sala do aluno tava no último andar. Não, não tava. Tava no primeiro andar, e aí deu problema nessa sala. E os professores ainda falavam “Ó, tem um aluno que tem dificuldade motora e ele precisa continuar nesse andar”. E, ele tacou o aluno lá pra uma sala lá de cima, pro pessoal que tava lá de cima descer. Uma confusão.

Sujeito C: E, lá, tinha outra goteira, aí era risco de o menino - da galera - escorregar.

Sujeito D: Lá, aparecia uma caixa d'água. Aí, a gente reclamou disso também. É a escola do Ryan. Se perguntarem pra ele, ele vai ter muito o que falar, que ele ficou lá mais tempo.

Sujeito C: A gente tá falando muito. Pode ir, Sujeito B.

Pesquisadora: Pode ir, Sujeito B.

Sujeito B: Eu acho que mesmo que seja mais direcionado para o Ensino Médio, no último ano do Fundamental 2 - no caso, é o 9º ano - eu tava tendo muita dificuldade na escola por ter uma família disfuncional. Em vários aspectos, né? E, aí, eu fui acolhida por um professor de história. E, aí, acho que eu já tinha essa coisa de questionar muito, né? “Por que isso acontece? Por que é assim?”. Mas, como eu comecei a ter esses conflitos que refletiram nos meus estudos, sempre que eu dava problema - e quando eu digo dar problema, eu dava um soco na cara de alguém -, aí a diretora, ao invés de me mandar pra casa, me levava pra aula do professor Carlos, que é o professor de história. E aí, foi ótimo. Porque, ele me ajudou a direcionar a raiva do mundo pro que realmente valia a pena. E, aí, no primeiro ano do Ensino Médio... Era uma escola muito pequenininha, tinha acho que três salas. Era uma escola de um bairro marginalizado, né? Em São Roque, o bairro se chama Maylaski. E aí, pra vocês terem noção, a escola nem ganhou nome. O nome da escola hoje é Distrito de Maylaski. Tipo, ela não ganhou nome. E, ainda é uma escola bem pequena, e aí, por isso, tinha várias dificuldades, né? Mas, eu lembro que bem no... Acho que na transição do nono pro primeiro ano, uma menina do terceiro, que era colega dos familiares, falou “Tá tendo uma manifestação com o pessoal do Instituto Federal, vamos?”. Aí, eu falei “Por quê?”. “Ah, porque a passagem tá cara”. Falei “Ah, vamos”. E aí, nessa manifestação, eu conheci o pessoal da URI, que é a União Regional dos Estudantes, que eles atuavam lá em São Roque.

Era muito legal. E as políticas que eu aprendia, né - a localizar os problemas e tal -, por causa da URI, eu consegui levar isso para o meu Ensino Médio. E aí, enquanto eu tava fazendo esse movimento, né, eu percebia o quanto os professores colaboravam com isso, né? O quanto os professores, mesmo não podendo fazer exatamente de trazer a política, e falar “Olha, vocês podem questionar tal coisa”, “Olha, tal coisa não é legal e é o direito de vocês, vocês podem fazer tal coisa, vocês podem lutar por isso”. Mesmo fazendo isso de uma maneira meio discreta, eu percebia que os professores queriam trazer isso pra gente, sabe? Queriam instigar isso de várias formas. E, aí, foi expandindo, né? Criei o Grêmio. Aí, o Grêmio morreu (risos). Aí, fiquei só eu lá, eu e a diretora, assim, a vice. É, eu e ela, só na trocação sincera. Mas, as coisas foram melhorando aos poucos, né? Então, eu coloquei que eu concordo por isso, porque eu tive esse incentivo: a política, através do Ensino Médio, por pessoas que atuaram - professores, alunos - e acho que, mesmo quando a atuação dos funcionários era negativa, no sentido de, sei lá, ter uma atuação conservadora, restritiva, controladora, isso também é político, isso também diz coisas, né? Então, é... Eu coloquei que concordo por esses motivos.

Pesquisadora: Bom, acho que falta... Ah, boa, Sujeito G, pode ir.

Sujeito G: Eu coloquei que “concordo” mais pela falta das aulas que eu tive do que pelas aulas em si. Eu não peguei o Novo Ensino Médio. Na verdade, quando eu entrei no Ensino Médio foi quando deu a notícia de que eles estavam criando uma proposta - foi em 2019, meu primeiro ano de Ensino Médio - e foi o ano mais político que eu tive. Assim, eu acho que até hoje foi o ano mais político que eu tive, no sentido de lutar contra essa reforma, né? Então, foi desde 2019 até 2021. Eu não tive o segundo ou o terceiro ano, mas foi do primeiro até o terceiro. No segundo e terceiro, tentando fazer uma mobilização digital por conta da pandemia contra a reforma do Ensino Médio.

O meu primeiro ano, eu lembro que eu saí de um nono com muito estresse, porque a educação era muito desigual. Eu passei por escolas e tal, e eu não conseguia entender porque eu não tinha certos conteúdos, ou porque os meus primos, por exemplo, não tinham aula, porque o meu primo já estava pensando em trabalhar com 14 anos, sabe? E, aí, isso foi mexendo muito com a minha cabeça. E, quando eu cheguei no Ensino Médio, eu fui adotado por um professor de sociologia e por outro de filosofia, que aí a gente começou a conversar muito por dentro das aulas e depois por fora também, sobre como a educação é algo político. Porque, eu já tinha essa ligação, mas eu não conseguia realmente responder as minhas perguntas, sabe? E, aí, o primeiro ano do Ensino Médio foi o ano que eu tentei fazer a maior

força-tarefa possível para conseguir fazer com que outras pessoas também tivessem esse engajamento. Então, a minha escola também era integral, eu também tinha um tutor, que era professor de filosofia. Então, basicamente eu dava minhas ideias pra ele e ele falava, “Vai, faz! Faz!”. As tutorias eram sobre isso. E, aí, no primeiro ano, eu consegui fazer bastante coisa. No primeiro e no começo do segundo, porque eu estava no Grêmio e eu fazia parte...eu era tesoureiro, eu mexia com a parte do dinheiro, tal. E, aí, a gente conseguiu fazer bastante coisa. E eu lembro que o que me tornou realmente político, foi quando a minha professora de artes começou a trazer conteúdos da periferia de onde a gente morava, no Itaquera - na periferia de Itaquera, Parque Alvim, Patriarca, enfim - pra gente começar a trazer mais pra perto as problemáticas que a gente vivia com viés artístico, sabe? Então, aí, veio a questão do bicho, veio a questão do rap, veio a questão também do slam, sabe? Então, tudo isso começou a transformar o meu ideal político para começar a me movimentar realmente, tirar as coisas do papel, porque as coisas ainda ficavam muito engavetadas. Então, por eu ter ali a questão do dinheiro, eu acho que eu até me passei um pouco, porque eu conseguia coordenar um pouco melhor as coisas, sabe? E, aí, eu ajudava bastante os outros alunos que precisavam desse dinheiro para tomar as iniciativas da escola.

E, aí, eu participei da eletiva de jornalismo e participei da eletiva de sustentabilidade lá dentro. E, na eletiva de sustentabilidade, eu criei um alvoroço, porque tinham muitos alunos na minha escola que não tinham o que comer em casa. Então, a ideia que eu tive foi começar a promover - pelo menos um pouco ali de utilizar a eletiva de sustentabilidade - para conseguir fazer uma cesta básica, bem básica mesmo e fazer uma hortinha dentro da escola. Que, aí, não tinha, né? Algumas outras escolas públicas já têm essa iniciativa e tal, mas lá não tinha. E, aí, através disso, a gente começou a sentir uma mobilização muito grande para entender essas questões políticas de falta, sabe? Porque, a gente não tem direito? A gente não tem acesso a direito. E os professores de humanas principalmente nos organizavam. Eu acho que eles tinham esse medo do Ensino Médio também e, por conta desse medo do Ensino Médio, eles tentaram a todo custo fazer com que a gente entendesse o que era a reforma e entendesse porque ela era tão problemática pros novos estudantes, sabe?

Eu não cheguei nem a ter contato com o Novo Ensino Médio. A gente só ficou com bastante medo por conta do vestibular, porque falaram que ia mudar, aí não mudaram. E, aí, essa foi uma problemática também, porque a gente não tinha segundo, terceiro. Mas, eu lembro que foi um ano muito político, o meu primeiro ano. E foi o ano também que, por conta da minha professora de artes, eu consegui desenvolver um clube de cinema. E, aí, era um clube de cinema focado em cinema nacional. E, eu lembro que eu consegui levar esse clube

até o terceiro ano. E aí, foi aí que o pessoal também começou a conectar o que eles assistiam com as lutas que a gente tinha, sabe? Porque, o cinema nacional, ele trabalha muito isso. E eu acho que foi muito importante - inclusive com a ajuda da minha professora de artes - pra conseguir trazer mais pra perto alunos que tinham muita dificuldade desde o Ensino Fundamental e que não conseguiam transparecer essa dificuldade educacional por conta da vergonha, sabe? Então, a gente... Eu acho que a gente conseguiu trabalhar pontos muito fortes. E, aí, no ano, também saiu a redação do Enem, que foi sobre a democratização do processo do cinema, sabe? Então, acho que eu ajudei um pouco.

Sujeito D: Um pouquinho.

Sujeito G: Mas, eu lembro que foi um ano muito político. Foi um ano que teve também muitas questões voltadas para outras pautas, sabe? A pauta racial, a pauta LGBTQ+, a pauta de imigrante também. Porque, a gente tinha um aluno que era um aluno do Haiti, então precisava falar sobre isso. Porque, chegou um momento que tinha passagem de xenofobia por parte da coordenação, também por parte dos alunos, sabe? Então, acho que o meu Ensino Médio me transformou no sentido de entender pelo que eu estava lutando, sabe? No sentido real da coisa. E, acho que foi muito bacana todo o contexto. E, através dos clubes, a gente se dava aula também. Tinha um clube de estudos. Então, a gente tentava o máximo possível utilizar os horários disponíveis para conseguir trazer esse aspecto político pra coisa, sabe?

Pesquisadora: Acho que só faltou você, né, Sujeito F?

Sujeito F: Sim.

Ouvir todo mundo, me deu uma luz pra me lembrar do meu Ensino Médio. Porque, foi há muito tempo, tá ligado? Eu terminei o Ensino Médio, foi em 2019. Faz um tempo. Então, estava tentando puxar da memória. Assim, eu troquei de escola muitas vezes no meu Ensino Médio, por questões de estrutura mesmo. Porque, estudar de verdade, não estava dando. Aí, eu pensei que trocar de escola ia adiantar alguma coisa. Mas não, era a estadual mesmo que era mal estruturada. Enfim. Mas, uma das poucas lembranças que eu consegui ter que impactou, sim, nessa questão de viés político foi que eu me reuni com as minhas amigas pra desenvolver um protótipo de um aplicativo para ajudar vítimas de violência, principalmente assédio e coisas do tipo, que estavam acontecendo muito fortemente pela da escola. E, aí, a gente teve todo um apoio de um projeto que foi financiado e tudo mais. E, aí, a gente

conseguiu apresentar ele. E foi muito interessante, junto com outras ETECs. Mas, ali, a gente percebeu o quão faltava estrutura na nossa escola. Porque tinha vários projetos. Todos eles foram produzidos por pessoas de ETEC, e só a gente que era de escola estadual não técnica, entendeu? Enfim, mas mesmo assim, a gente se esforçou, deu tudo certo, e isso impactou bastante a minha formação. Tanto que, depois, eu acabei entrando em uma ONG - que eu estou nela até hoje -, que é a Plan Internacional, que ela tem esse viés de gênero, viés de juventude, fortalecimento, empoderamento das mulheres, das jovens, das meninas e tudo mais, que eu acabei gostando muito dessa área de criação de projetos. E, aí, a gente desenvolveu um outro projeto - relacionado também - chamado Filhos de Penha, também para ajudar mulheres vítimas de violência. Ele ainda existe, tem uma página no Instagram e dá para ter contato também.

Mas assim, como o Ensino Médio foi muito... Teve pouca estrutura, eu vejo que essa questão política, em mim, foi muito mais desenvolvida depois que eu saí e entrei na faculdade. Porque, abriu muito a minha mente para muita coisa que eu nem sabia que existia. Tipo, questão do movimento estudantil, do movimento partidário, diversas ONGs. E também por causa da questão regional. Porque eu sou do Morro Doce. Vivi 20 anos lá, e parece que, lá, é um quadradinho na perifa de São Paulo, que não tem muito acesso. As coisas não chegam até lá, tá ligado? E, aí, depois que eu me mudei e fui para a Zona Leste, eu percebi que eu estava realmente incubada. Eu falei assim "Caralho, isso é a vida, né?". E eu tive contato com outras pessoas que têm mentalidade diferente, tudo mais. Então, eu percebi que essa questão da nossa criação, principalmente a gente que vem da periferia, vai influenciar muito a nossa decisão política. A gente tem que expandir um pouco nossos horizontes para conversar com pessoas diferentes, que têm mentalidade diferente, e tudo mais.

Pesquisadora: Gente, deixa eu perguntar uma coisa...

Sujeito A: Na próxima, eu posso falar de uma coisa que eu me lembrei?

Pesquisadora: Pode.

Sujeito A: (Sujeito A abre um caderno de anotações que no qual ela escreveu durante toda a conversa) É muito rápido. Mas, ouvindo o Sujeito G compartilhando as coisas que ele fazia no Ensino Médio, principalmente, e aí eu me lembrei de uma situação muito emblemática que aconteceu no meu último ano, que foi quando a gente saiu para ir para a

greve mesmo. A gente conversava entre si, só um grupo de amigos, e a gente saiu para ir para a greve contra a reforma do Novo Ensino Médio. Tem fotos (Sujeito A mostrou uma foto dela e de seus colegas na greve). Pode ir passando. E, aí, foi um momento muito emblemático, porque foi uma atitude que veio a partir dos alunos, mas eu também percebi essa mobilização dos professores de deixar a gente na sala e falar tipo "Não, vamos todo mundo. Vamos se juntar."

Pesquisadora: É a Mary?

Sujeito A: É (risos). Ela estudou com a gente também!

Não, foi muito legal. É um momento que eu guardo tanto nessa questão política, quanto afetivamente também. Porque, foi um momento muito legal de lazer também. A gente se juntar todo mundo, pegar o trem todo mundo. Porque, é também muito chocante. Sempre quando eu saio de Osasco para São Paulo. Porque muda muita coisa. E aí foi um babado, gente, juro.

Sujeito G: Pesquisadora, eu lembrei de uma coisa também. A primeira vez que eu pisei numa biblioteca - foi por conta do meu Ensino Médio - foi numa roda de slam. E, aí, foi a primeira vez que eu soube o que era uma biblioteca de verdade.

Pesquisadora: Tá. Gente, eu achei muito interessante essas respostas de vocês, porque, olha quais eram as outras afirmações que eu ia trazer para vocês concordarem ou discordarem. A primeira foi essa, que vocês concordaram, "As minhas aulas de Ensino Médio tiveram influência na minha formação política". As outras afirmações iam ser "Os meus professores de Ensino Médio tiveram influência na minha formação política". E, a última ia ser "Os meus colegas de Ensino Médio tiveram influência na minha formação política" (risos). E, vocês já trouxeram dos professores e dos colegas já na primeira rodada. Então, eu queria entrar um pouco mais a fundo nisso, porque eu não sei se eu entendi certo. Me corrijam se eu estiver errada. Mas, pelo que eu entendi, o Ensino Médio ajudou, mas foi por causa das pessoas que estavam lá, que, apesar da escola e apesar da instituição, conseguiram trazer informações, apoio, acolhimento, esse tipo de coisa. Então, eu só queria que vocês falassem um pouco melhor sobre como que foi esse acolhimento. Por exemplo, a Sujeito B falou, né, "Eu fui acolhida por um professor", mas, como que foi esse acolhimento? O que te despertou? Como que ele te acolheu? E, como que isso te afetou, sabe? Como que isso trouxe alguma

consciência política pra você? Então, eu queria que vocês falassem um pouco melhor sobre como foram os “comos”, né, dessas influências de professores e colegas aí.

Sujeito B: Tá, eu gostaria de começar. Primeiro que você citou sobre a instituição em si, né, e eu acho que, tipo assim, não posso deixar passar batido, que a grade escolar que a gente tem, ela é muito eurocentrada (Outros sujeitos concordam com a cabeça). Muito! E, eu acho que isso é um dos fatores que dificultam muito a nossa formação política. Porque, a gente sempre vê por esses olhos, por esses olhos eurocentrados, sempre isso. Só que o Brasil é muito diferente dessa visão eurocentrada, em vários aspectos.

Mas, enfim, voltando pro professor de história. O professor Carlos, ele tinha um método de ensino diferenciado. Ele sempre foi amado por todos os alunos. Por quê? Ele linkava muito bem a cultura popular com as aulas de história. Então, ele estava falando da Guerra Fria, e aí, de repente, ele começava a linkar isso com os filmes da Marvel. E, aí, quem não estava entendendo muito bem o que era a Guerra Fria, falava “Caramba, eu entendi o filme!”. E, aí, era fácil prestar atenção nas aulas dele. Fora que ele sempre instigava a gente a terminar as tarefas para logo a gente ter o nosso momento de fofquinha, conversar sobre os novos lançamentos. Enfim, bem nerdzão.

E, além disso, o professor Carlos, a parte dele que me acolheu muito e que me incentivou à política foi muito no sentido de trazer esse olhar de que, poxa, os problemas estavam ali, estavam acontecendo. Ele reconhecia que, de fato, era um problema. Que o meu comportamento - que, voltando, era da porrada - não era certo, mas que ele entendia por que eu fazia isso, sabe? Ele entendia o contexto. Então, foi um acolhimento nesse sentido. Foi quando eu percebi que a violência não vinha só de mim. Ela vinha de todo um ciclo de violência que acontecia há tanto tempo atrás que eu nem sei se eu consigo contar.

E as aulas de história, por si só, são bem políticas. Até quando os professores tentam não deixar político. No cursinho, por exemplo, eu tive uma aula recentemente sobre a escravidão no Brasil. E aí, uma fala do professor que me chocou muito foi “O Quilombo dos Palmares só resistiu tanto tempo porque, na época, Portugal estava tendo muitos problemas”. Eu falei, “Pera lá! Vamos com calma, né?” Isso pode ter colaborado de alguma forma, mas eles eram muito estrategistas. Era uma cultura muito rica por toda a diversidade. A gente também precisa levar em consideração que a localização deles era muito estratégica. O fato de eles serem uma sociedade autossustentável colaborou muito, porque eles não precisavam sair muito. Enfim, vários aspectos. Por causa que Portugal estava dando errado... Portugal está errado até hoje.

Sujeito D: Nunca deu certo.

Sujeito E: Não, pera. Você fala Portugal, a Guiana Brasileira? (risos)

Sujeito B: É. É que muita gente conhece por Portugal, Mas, é a atual Guiana Brasileira.

E, aí, isso gera... Até quando... O que eu quero falar, né. Reformulando... É que, até quando os professores tentam não politizar, estão fazendo isso. E, foi o que eu falei depois com o professor. Sentei com ele e falei “Não é que eu estou questionando sua autoridade ou qualquer coisa do tipo, mas só para acrescentar que, quando a gente fala esse tipo de coisa, a gente diminui os esforços das pessoas que eram escravizadas e conseguem sair disso e construir uma sociedade muito rica. E a gente não pode diminuir esses esforços, porque, enfim, é a nossa história”. E, enfim, o que eu quero dizer é isso, que o professor de história falando deste jeito... Até os embates que eu tinha com a direção, por exemplo, da escola, me incentivavam do seguinte modo: eu estava no Grêmio, a gente conseguiu uma verba generosa para a escola e, aí, alguém chegou para mim e falou, tipo “Ah, você tem uma folha sulfite?” Eu falei “Não, mas na direção tem”. Aí ele “Ah, eu preciso fazer uma capa de trabalho, eu não consigo comprar uma folha sulfite”. Mas na direção... Aí, eu falei “Mas na direção tem”. Aí, eles falaram “Tem para vender, eu não consigo comprar”. Eu falei “Impossível, porque a gente conseguiu verba para a escola ter esses materiais disponíveis, né?” Pô, você faz um trabalho, você precisa dessa folha. E não tem condição de eles estarem vendendo. E aí eu fui lá, bati de frente. Então, tipo assim, no sentido de, quando eu estava batendo de frente, eu sabia que isso poderia me gerar algum problema, mas aí eu falava para algum professor “Tipo, você não sabe o que é que a vice-diretora está fazendo...” (risos) Aí a pessoa falava “Isso aí. Denuncia, porque não pode nem vender essas coisas na escola. Denuncia, vai lá, porque eu não posso. Não pode”. Entendeu? Então, tipo assim, respondeu essa pergunta? Colaborou?

Pesquisadora: Sim.

Pode falar.

Sujeito G: Eu tenho uma memória muito legal disso, porque foram dois professores de filosofia... e eu lembro que eu tive, quando eu cheguei na escola, porque eu era escola

nova e tal, e eu não fiz questão de me enturmar. Aí o professor de sociologia ficou "Por que você não quer se enturmar?". Falei "Porque eu estou na vibe, né?". Aí, a partir disso, ele achou, sei lá, curioso. Não sei se foi um estudo de caso, mas assim, e a gente começou a bater um papo, foi um papo informal, e depois... Eu sempre tive muito interesse por sociologia, tanto é que, hoje, eu ainda tento cursar ciências sociais e tal, e ele começou a me dar um pouco mais de espaço para entender o que era sociologia e como isso entrava na minha vida e na vida dos colegas. E eu lembro que, por mais que a aula dele fosse uma aula na semana, o pessoal curtia, sabe? E eu não tinha tido a experiência ainda da sala curtir uma aula de sociologia, ou de filosofia, né? E eu lembro que eu tinha um conflito muito grande de me ver no que eu estudava, sabe? Porque, o básico, quando a gente começa a estudar sociologia, a gente estuda os sociólogos alemães, a galera inglesa... A gente estuda o pessoal, igual a Sujeito B falou, da Europa. E, beleza, é importante para o básico, sabe? Só que eu ficava pensando "Pô, não tem um sociólogo brasileiro?". Não tem um...

Sujeito B: Um, né?

Sujeito G: Um, só um. Ninguém chegou assim e falou "Não, gente, quero fazer ciência sociais. Quero ser professor de sociologia". E, eu tinha isso, né? E ele... Eu confesso que, nessa parte, ele soube me instruir no sentido de pesquisa, sabe? Tipo "Vai, pesquisa, e depois você me conta". Então, foi um acolhimento, porque eu sempre... Eu não gostava muito de ter resposta pronta. E, eu acho que foi um acolhimento muito nessa coisa de "Vá atrás, sabe?". Busque conhecimento, comece a se acostumar com essa coisa de pesquisa, comece a se acostumar com essa coisa de leitura. Porque não era uma coisa que eu tinha desenvolvido plenamente ainda, sabe? Então, na parte do meu professor de sociologia, foi um acolhimento mais técnico, que eu acho que hoje me molda como estudante, sabe? E, foi um acolhimento muito importante para eu entender o que eu queria fazer, porque eu estava muito perdido ali. Até hoje eu acho que eu estou, mas estava muito perdido ali na questão do vestibular e matéria.

E o meu professor de filosofia, eu acho que foi um acolhimento mais emocional, que é o que eu acho que a Pesquisadora já notou, que eu tenho muita dificuldade. O meu professor conversava muito comigo sobre esses meus problemas de identificação, e foi através dele que eu conheci a Sueli Carneiro. Porque, ele me falou "Não, existem pessoas negras que falam sobre filosofia, que falam sobre o que você quer estudar, que falam sobre as suas dores". Não só ela, né? A Lélia Gonzalez também. Aí ele me apresentou o Krenak (Sujeito B faz gesto de

coração com a mão). Então, foi uma coisa mais emocional, mas ele também me deu essa questão do conhecimento, sabe? Porque, eu não entendia tanto assim "Pô, o professor está chateado". Eu queria um pouco mais de resposta ali. E quando ele foi meu tutor, ele começou a trazer... Não eram desafios, eu lembro que eram trabalhinhos para que eu conseguisse entender o que eu estava sentindo, sabe? Então, eram trabalhos voltados para a filosofia, mas que também mexiam um pouco com essa questão de como eu me vejo em sociedade, o que eu acredito que seja sociedade, o que eu acho que é, sei lá, essa questão de identidade, sabe? E aí foi através dele também que eu conheci depois a bell hooks. E ele sempre tentava trazer para mim autoras, né? Principalmente autoras e outros autores negros principalmente. Porque, eu estava cansado de estudar só o alemão, o inglês e americano e pessoas que eu não conseguia me conectar. Eu entendia a teoria, faz sentido, sabe? Tem respaldo ali, tudo. Mas eu queria achar alguma coisa que me trouxesse acolhimento também. Por mais que fosse um acolhimento que também gera bastante frustração, né? Porque, estudar essas matérias gera consciência e consciência sempre é uma dor que a gente precisa de estar sempre trabalhando. E, foi isso que eles me ensinaram também. Eu acho que foi um acolhimento muito importante, porque o meu professor de filosofia falava que o conhecimento não é uma coisa que te dá poder no sentido de você conseguir ter discernimento do que está acontecendo no mundo. Mas, na verdade, a gente causa um sentimento de angústia muito grande. E humanidades é uma área que eu precisava estar psicologicamente preparado para entender sobre essas angústias. Então, eu acho que foi uma tutoria e um acolhimento que me deixou muito preparado para o que eu comecei a ver nos anos seguintes. Que foram anos difíceis. Foram anos complicados. Então acho que foram dois acolhimentos que eu tive que eu consigo citar, que foram muito especiais.

E teve outro também que foi com essa minha professora de artes, porque ela descobriu o que eu estava querendo fazer, o que eu estava querendo entender. E eu não era um aluno muito artístico. Eu sempre tive interesse na parte de escrita, principalmente. Mas, nas outras questões artísticas eu gostava, acompanhava, mas eu não era muito um aluno que vai lá e "Vamos lá professora". Eu era tipo "Presto atenção, faça as coisas" e é isso. E, aí, foi quando ela me trouxe essa questão do hip hop, ela me trouxe essa questão do rap. Eu já conhecia por conta do meu pai, porque meu pai escuta muito Racionais. Mas aí ela expandia um pouco mais. E, ela trouxe também para o slam de Itaquera, para batalha de rima em praça, ela me levava até esses lugares. Então, acho que foi um acolhimento que, com ela, acabou saindo um pouco mais da escola. E, aí, ela me trouxe também essa perspectiva de quebrada mesmo e de essas pessoas contam sobre sua realidade, elas falam sobre o que você sente. Elas fazem ações

que você pode fazer também. E também ela me trouxe o sentimento de revolta, porque automaticamente veio o sentimento que é mais de revolta de "Não me acho, não me identifico". E, aí ela me ensinou a lidar com esse sentimento de revolta através da ação e através também de outras questões artísticas e educação também. Porque, foi quando ela começou a me colocar que tudo isso também era uma questão de educação. E, para eu olhar para a educação como um ponto também político de mudança. Então, foram acolhimentos que eu acho que me tornaram muito resistente.

Sujeito B: Eu só queria destacar como eu achei, assim, lindo como você explicou que, no começo, você estava "Ai meu Deus do céu, quanto filósofo gringo! Eu não entendo o que eles falam". Aí, você terminou falando "Caramba, no rap eles fazem reflexões que é exatamente o mesmo...". Eu achei lindo como isso ficou estruturado. Começou e terminou muito legal. Eu só queria destacar isso.

Pesquisadora: Sujeito E, eu acho que...

Sujeito E: Acho que vai casar um pouquinho com o que o Sujeito G tava falando. Você perguntou como, né? Eu acho que simplesmente por eles terem a sensibilidade de ser humano. Porque eles sabiam ser humanos. Essa sensibilidade deles de só olhar para a gente e perceber que a gente não estava legal, sabe? Eu lembro que teve um dia que a minha cabeça estava extremamente bagunçada, porque no meu último ano do Ensino Médio, eu estava fazendo integral, técnico à noite, estudando e trabalhando no final de semana, fazendo curso de inglês, informática. E eu era manicure também, né? Então assim, minha cabeça estava explodindo. Eu tenho muitos problemas em casa. E até hoje eu sinto que tem coisas que eu não sei lidar direito. E teve um dia que, sei lá, minha cabeça estava, assim, de uma forma que eu não estava conseguindo nem pensar direito, sabe? E teve uma professora nossa, de biologia, que ela só olhou para a gente... Ela só olhava para turma assim e ela já conseguia perceber que a pessoa não estava legal, sabe? E, naquele dia, foi o dia que eu estava sentada no canto da sala que eu nunca sentei. Nem eu lembro porque. Eu só sentei lá e fiquei. Eu estava paralisada, fiquei o dia inteiro, tipo, olhando pro nada e pensando em tudo, sabe? Aí, ela olhou para mim, ela chegou assim na minha mesa, tanto que eu nem percebi que ela estava lá. Eu só lembro dela tocar e me falar "Por que eu to olhando para você e parece que você vai explodir?". Eu sei que quando ela falou isso eu comecei a chorar que nem criança quando tira doce, sabe? Aí, eu vou lá, vou no banheiro e a gente conversa.

Sujeito A: É a Letícia?

Sujeito E: Aham. Ai, só de falar isso já me dá um... (Sujeito E começa a chorar)

Sujeito B: Não, eu estou aqui ó... segurando também.

Sujeito A: Ela é muito boa.

Sujeito E: É muito! É sério, velho...

Sujeito B: Eu senti o abraço dela...

Sujeito E: Eu não consigo falar, pera aí.

Pesquisadora: Amiga, quer passar? Quer outra pessoa falar, então?

Sujeito E: Pode ser.

Sujeito C: Ah, então vai ser eu que falo. Pelo menos comigo - eu não sei com a Sujeito D, talvez seja igual -, mas, a gente cresceu junto. Então, a gente se conhece desde os nossos nove anos de idade. A gente sempre estudou junto. Desde o primeiro até o final, sempre foi junto. Quando a gente era criança, a gente sofria muito bullying na escola. Pelo menos comigo - eu não sei como você (se voltando para a Sujeito D) -, mas meus pais não falavam sobre isso comigo em casa. Então, eu guardava tudo pra mim, e chegava em casa e chorava. Eu era uma criança que ficava no quarto chorando. Meus pais não falavam comigo sobre minha pele, sobre meu cabelo, sobre como a sociedade ia me tratar ali na hora do vamos ver. Eu cresci muito quieta, na minha, muito isolada. Eu acho que a minha política começou a criar conexão com as minhas vivências, com os alunos e os professores, por causa do Novo Ensino Médio. E, quando começou a apertar o nosso calo que aí a gente começou a ver tudo em volta, a gente começou a pensar "Putz, tem coisas acontecendo, sabe? O mundo não é tão fácil assim". E, aí, começou a conectar desde a época do bullying, tudo junto de uma vez só. E aí que começou a ter essa conexão com os alunos e os professores. Na nossa escola, na época do início do integral, não era um ensino tão ruim assim. Era um ensino até que, comparado a

outras escolas, era um ensino até que bom. Então, a gente tinha aulas de sociologia e tal... Era eurocentrada, mas a gente chegava para falar com os professores para questionar. A gente era tipo a Sujeito B. A gente não calava a boca: “Então por que ele está fazendo isso?”, “Por que ele é desse país? E, por que aqui no Brasil não tem?”. Então, a gente falava muito. E aí, por conta do Novo Ensino Médio, também a gente tinha também as matérias que eram boas. E na nossa escola era muito diverso. Então, pessoas pardas, pessoas negras, pessoas amarelas... Tinha muita pessoa que vinha da Angola. Então, a gente convivia com muita cultura, muita cultura...

Sujeito D: Bolivianos.

Sujeito C: Tinha muito boliviano. Então, tipo assim, era muita gente. E, como a gente fazia... Quando a gente entrou no Grêmio, a gente tinha que manter essa conexão dos professores com os alunos, dos alunos com o Grêmio...

Pesquisadora: Tudo bem? Tá bem? (Se voltando à Sujeito E. Sujeito E indica que sim com a cabeça.)

Sujeito C: E, a gente tinha que manter essa conexão, porque o Grêmio é a rede. É a rede que conecta tudo. Então, a gente conversava muito com os alunos. Então, a galera não reparava muito nessas coisas do tipo o quanto era bom a gente ter tantas pessoas de lugares diferentes, de culturas diferentes. Quando começou os clubes, a galera da Angola criou o grupo deles de dança da cultura da Angola. Todo intervalo eles dançavam, todo mundo via a cultura deles. Eu criei o clube de defesa pessoal e todas as meninas lá no clube, a gente começou essa interação por conta das eletivas. E, aí, quando chegou a nova diretora que começou a barrar as nossas coisas... Não podiam mais fazer as nossas programações, não podia mais fazer as programações LGBT com as crianças, não podiam mais fazer as coisas, aí os alunos começaram a se tocar de que a gente estava perdendo a nossa essência. A gente não estava fazendo as coisas que a gente fazia. E, aí, que a gente começou a interagir mais entre nós e os professores. Porque, os professores não podiam fazer muitas coisas também. Mas, a gente tinha que falar "Tipo, ó, eu quero fazer isso. É algo que eu quero. É importante para os alunos ter esse contato também". Aí, ela começou a proibir as meninas transsexuais de usar o mesmo banheiro que as meninas cis. E, aí, eu fiquei tipo assim “Mas, minha filha, do nada? Vai fazer isso agora pra quê? Tá ficando doida?”. E, aí, a gente bateu de frente com ela e

começou tipo... Acho que foi a revolução francesa que abriu o olho da escola para a gente começar a entender a importância da política lá.

Sujeito D: A revolução (...)

Sujeito C: A revolução (...). Entender a importância da gente ter a política ali e, aí, foi ali que a gente se uniu em prol de uma coisa só.

Sujeito D: Eu acho que a minha maior decepção na escola foi a nossa professora de filosofia.

Sujeito C: A Camila?

Sujeito D: Eu amava a Camila, do fundo do meu coração, quando a gente entrou no primeiro ano. Ela era a professora tipo assim... Ela foi a professora do “mais” e o “porquê”, porque tudo a gente questionava. Então, já que tudo a gente questionava, ela queria que a gente viesse com uma resposta, não só com as perguntas. E, eu adorava a Camila no começo, mas, aí, no segundo ano ela virou coordenadora. E, no primeiro ano, teve uma vez que ela falou pra mim e para Sujeito C que algum dia tudo isso - dela fazer a gente questionar o porquê - iria se virar contra ela. E, aí, ela virou coordenadora no segundo ano, ela se juntou com a diretora que roubava. Foi um caos. A Sujeito C não tem raiva dela. Mas, é que ela me perseguiu muito. Eu fui perseguida naquela escola. Meu Deus. Falaram uma coisa e falaram que fui eu que falei. Eu não tinha falado nada. E, essa era a minha raiva. Toda vez que eu falava alguma coisa, ela tacava uma culpa em mim. E, quando eu ficava calada, eu era culpada. Eu ficava “Oxi! Eu não estou entendendo vocês”. Acho que ela foi a minha maior decepção, mas ela foi muito importante pra gente começar a entender isso também. Ela e o J. M.

Sujeito C: E o Gabriel também. Eles eram professores que promoviam muito esse negócio de tipo... A gente... Que nem eu falei... Igual a Sujeito A de perguntar tudo o porquê. E, eles não davam respostas. Eles tentavam questionar a gente, tipo "Por que você está perguntando isso? Já parou para pensar por que você está perguntando isso? Quando foi que você começou a pensar desse jeito?".

Sujeito D: E Gabriel era de projeto de vida pra gente também. Ele era tipo o seu professor de história, versão projeto de vida. Porque o projeto de vida é muito chato.

Sujeito C: Era tão fútil.

Sujeito D: Ninguém quer, tipo “O que eu quero fazer na minha vida?”.

Sujeito B: E, tipo, com 17 anos! Como eu vou saber?

Sujeito D: Ele passava filme pra gente refletir sobre o filme. Como isso...

Sujeito C: Ele passava filme do estúdio Ghibli e, aí, ele falava pra gente decifrar o que o filme queria dizer com aquilo. Tipo, pra gente pôr em prática na nossa vida. Era uma aula de projeto de vida que realmente era uma aula de projeto de vida. Não era aquela coisa maçante.

Sujeito D: E o J. M. era professor de história. Ele foi tipo... “Ai, a direção está fazendo não sei o que”. “Então, fala. Ué, você não tem voz, não? Vai lá e grita”.

Sujeito C: E ele não era eurocentrista. Então, as aulas de história era ele esculhambando a Europa, os Estados Unidos. Acho que foi muito sobre isso, de a gente se unir em prol de alguma coisa. E, aí, os professores estimulavam a gente. Eles não davam respostas, mas estimulavam a gente a ir atrás da resposta e tentar entender porque a gente estava indo atrás daquilo. É por isso que eu não guardo tanto rancor Camila.

Sujeito D: Eu tenho raiva dela. Ela me perseguiu durante todo o ano.

Sujeito C: Ela gerava bastante debate nas aulas também. Então, boa parte das discussões políticas que eu e a Sujeito D tinha com outros alunos, de debate, de brigas e, assim, boca a boca, era na aula dela, porque ela estimulava a pergunta. A gente tinha uma opinião, o outro aluno já tinha outra, a gente já começava a brigar. Então, acho que era no caos que a gente acabou...

Sujeito D: Lá, na real, era... A gente discutia com a pessoa e não só com a ideia.

Sujeito C: É, a gente discutia com a pessoa e não com a ideia. Aqui, na Escola Comum, que a gente aprendeu a perder.

Sujeito D: Não, mas... Pelo que eu prestei atenção enquanto vocês falam, é muito professor da área de humanas, né? Mas, pra gente foi engraçado também, porque não era só da área de humanas. Tipo, o Gabriel dava aula de biologia. A Nani dava aula de matemática e, ainda assim, ela influenciava bastante a gente. Então, lá, não era muito questão de área. Eram todos mesmo.

Pesquisadora: E, eles influenciavam com os conteúdos mesmo? Tipo, ela conseguia usar a matemática pra trazer conteúdos políticos? Ou era mais por fora? Não sei. Conversa de corredor?

Sujeito C: É, eu acho que era tudo. Porque, como a gente falou, era integral, muito tempo pra fazer muita coisa. E, aí, na época a diretora chegou, isso deu uma acabada, porque ela não queria que os professores passassem conteúdos... Tipo, pegar o conteúdo ali no papel e reformular o conteúdo pra passar do jeito deles. Ela queria que fosse passado do jeito que a prefeitura mandou. Mas, antes dela chegar, era mais ou menos isso. Então, o Gabriel, a aula era projeto de vida, o tema era pra falar sobre ansiedade, sobre faculdade, aí ele passava um filme de anime, lá, onde o boneco teve que batalhar pra encontrar não sei o que lá. Aí, ele chegava no final e pedia pra gente fazer uma redação sobre como que a gente entendeu o filme, sobre como a gente coloca aquilo em prática. As professoras de matemática também usavam... Sociologia... As eletivas, a gente fazia pão pra falar sobre a fome no mundo. Então, era muito interessante o jeito que eles passavam pra gente. Era igual ela falou.. Vou falar da Guerra Civil falando da Marvel. Então, eu acho que era aquilo que a gente começou a entender como política. Porque normalmente eles não falam sobre isso. Era tipo, pega o livro, lê o texto e escreve as respostas.

Sujeito D: No nosso primeiro ano, a nossa vice-diretora foi nossa professora de história antes. Só que ela era péssima como professora de história. A gente falou isso pra ela. Ela só passava livro pra copiar e eu odiava. Desde pequena...

Sujeito C: Ela pegava umas páginas e só falava “160, 161, 162... Leia o texto, responde as respostas e traz na aula que vem”.

Sujeito D: Desde pequena, eu odeio copiar coisas. Teve uma vez em matemática que eu tirei 4, que eu não fiz nada...

Sujeito C: Até hoje, eu não entendo muito bem sobre o feudalismo, porque foi a época que a gente pegou ela como professora. E, é tipo...

Sujeito D: Era um caos. Mas, ela, no primeiro ano, também ajudou a gente bastante. Porque a diretora, na verdade, entrou no primeiro ano. Só como ela roubou a verba no primeiro ano, ela tava em Portugal. Ela não tava...

Sujeito C: Ela não ficou lá pra ver. Quando ela voltou, ela se revoltou com tudo o que tava acontecendo.

Sujeito D: Pois é. E, aí, a nossa vice-diretora era, tipo assim “Deu algo errado aqui”, aí ela passava um paninho, tipo “Aí, meus alunos não fizeram nada”. “O pessoal do grêmio? Não, eles tão limpos”. “Como assim você tá falando que eles te julgaram falando que você roubou?” “Não roubou, não. Aonde você acha que eles iriam com isso?”. Então ela (...) um pouquinho a gente. Tipo “Professora a gente precisa sair porque tem que fazer...”. Teve uma vez que a gente fez campanha do agasalho, então, a gente precisava sair das aulas pra arrumar tudo, porque acabou recebendo muita roupa. Aí, os professores ficaram “Não, que vai perder nota”. Ela “Não, vocês passam trabalho aqui”. Porque, ela influenciava tipo “Ah, já que eu posso organizar vocês. Então, não. Vai sair tal e tal aluno tal hora. Aí, eles vão ficar um tempo fora, depois você volta e passa trabalho pra eles. Porque eles precisam de nota, porque eles estão ajudando a escola, ajudando a comunidade”. Foi bem legal.

Pesquisadora: Você quer terminar, Sujeito E? Ou você prefere passar?

Sujeito E: Acho que, agora, eu consigo. Então, mas.. Só pra terminar e que eu estava falando. Acho que foi como... Só sendo humano, entendeu? Sendo extremamente sensível aos próprios alunos, sabe? Porque eles não precisavam de muito pra enxergar a gente, sabe? E como era integral, eles tinham acesso a gente toda hora. E, a gente também fazia questão de

ter acesso a eles. Só não queria mesmo, assim, acesso, gente que não queria. Porque a gente era muito... A gente gostava de ter eles na nossa vida, sabe? E, foi realmente assim, com esse lado humano deles, de enxergarem a gente. Tem um autor que fala que quando você toca uma alma humana, seja apenas uma alma humana. É algo assim. E, eu sinto que os (...) tinham muito disso, sabe? Apesar de a gente saber como que a grade funciona, e que ela tem que ser passada e tal, eles sempre (...) mais do que eles precisavam, sabe? Porque eles não focavam só no que tinha que ser dado. Eles focavam na nossa vida, sabe? Porque eles entendiam que o Ensino Médio, por ser o que a gente tem que ter como básico pela constituição, era a última oportunidade que a gente estava tendo de ter um desenvolvimento mais aprofundado. Então, eles faziam de tudo para que fosse minimamente decente, sabe? E, sei lá, pelo menos essa professora, ela trouxe gente de fora da escola para vir apresentar faculdades para a gente, sabe? Como o Humberto fez aqui com a Fipe, de trazer informação, acesso, tal. Ela sempre... Tinha um par de professores que sempre demonstravam que eles queriam mais do que aquilo para a gente, sabe? E, além deles demonstrarem o que eles queriam para a nossa vida, faziam a gente também entender o que a gente queria. Porque, a adolescência é, sim, uma fase confusa, sabe? E, essa noção, como Sujeito G falou, de pertencimento às coisas é muito desconexo, assim, porque, como a Sujeito A falou, a gente vem de Osasco, sabe? De uma cidade para outra, coisas que estão ali grudadas às vezes, tem uma diferença enorme, sabe? Tipo, literalmente, aí passando as duas pontes que tem de acesso a Osasco para o Rio Tietê, (...) e tal, meu, é tipo, sei lá, menos de dois quilômetros e extremamente diferente, sabe? É muito doído, assim, o quanto que é diferente, sabe? Porque... Poxa, por que que desse lado aqui pode e desse lado não pode, sabe? Por que que desse lado funciona e desse lado não funciona? Vocês falaram de Racionais, tem até uma música deles que fala da ponte para cá, né? E eu vejo muito isso. Tipo, principalmente nessa... Como é que fala? Não é divisão. Na fronteira da cidade, de uma cidade para outra. Cara, é exatamente isso. Parece que em uma pode e na outra não pode, sabe? Aí, você fica tentando entender o porquê. E, quando você começa a entender, justamente pelas pessoas que te fizeram entender isso, aí você começa a enxergar que, tipo, não é só questão estrutural, sabe? Não é só questão de pertencimento? Vai muito além disso, sabe? E aí, essa... Acho que eles querem passar essa trajetória de mudança para a gente, sabe? De influenciar a gente, de querer mudar as coisas, é algo que não só, tipo, enraiza a gente na nossa vida, mas também em sociedade, sabe? Algo que a gente já tem tatuado, sabe? E fazer valer, entende? Eu acho que o “como” foi isso, assim, fazer a gente enxergar por que as coisas acontecem da forma que acontecem e por que elas têm que mudar, sabe? Por que não deveria ser desse jeito. Eu acho que, para mim, foi esse o “como”, sabe?

(Sujeito A e Sujeito C levantam a mão para falar.)

Sujeito A: Posso falar?

Pesquisadora: Sim, por favor.

Sujeito A: Como a Sujeito E falou, de se levar programas para a escola, enfim, eu lembrei de uma coisa também, de uma situação. Foi uma situação muito emblemática, assim, que foi quando (...). Todas as vezes que eu pisei na USP antes de estar na USP, foi por políticas da escola. Tanto pelos alunos, quanto pelos professores. E, aconteceu uma coisa muito legal essa semana passada, que foi... Eu fui trabalhar, tipo... Eu estou trabalhando lá dentro do Museu da Educação e do Brinquedo. Eu sou mediadora cultural. Recebo as criancinhas. E, é muito legal, muito fofo. E aí, tipo, a gente fez uma interação com outros museus dentro da USP também. E a gente foi no MAE, que é o Museu de Arqueologia e Etnologia. E a primeira vez que eu fui no MAE, foi antes de ser aluna, e foi a primeira vez que eu pisei na USP também. Foi por conta de uma professora lá na escola, de filosofia. Ela que organizou tudo para a gente ir. Foi muito legal. Porque eu estava pensando, que eu estava em outra visão agora, assim. E foi muito louco, porque eu fiquei lembrando do meu Ensino Médio e as primeiras impressões que eu tive, como tudo é diferente agora. E, várias coisas....

Pesquisadora: E, quais foram as primeiras impressões, Sujeito A? Como que isso te... Como isso mexeu com você?

Sujeito A: Ah, era tudo muito novo, né? Era tudo muito grande e eu ficava, tipo “Meu deus, USP!” e eu começava a tirar foto de tudo, assim. Tipo, eu nem sabia o que era. Eu, na parabólica. E, é muito louco, porque eu vi as coisas que eu estava tirando foto e, às vezes, eram coisas... Doadores do museu, assim, sabe? (risos) Pessoas que doaram coisas para o museu. Aí, depois eu fui perceber. Também foi muito legal, foi muito legal. Acho muito emblemático sair todo mundo, assim, e ir para novos espaços. Isso foi toda uma política da escola. E, também anotei outras coisas para responder a pergunta.

Pesquisadora: Pode falar. Fica à vontade.

Sujeito A: (...) Calma, eu vou perguntar uma coisa.

Pesquisadora: Pode falar.

Sujeito A: É o “como”, né? Porque eu esqueci a pergunta exatamente.

Pesquisadora: A ideia era vocês explicarem como essas pessoas afetaram vocês, né? Porque vocês falaram muito de professores e colegas, assim, né? E aí eu queria entender o que eles fizeram exatamente para constituir vocês politicamente.

Sujeito A: Tá, agora deu mais... Eu anotei que partiu muito do diálogo, porque os professores não entendiam, ou eram capazes de entender. E, aí, pegou a Sujeito E falando de sensibilidade. Eu acho que entra muito aí. E, aí, também, vinha tanto... Pelo conteúdo, isso, mas também por fora, por conversas de corredor. Eu fui encaixando em situações assim. Porque... Anotei sobre a tutoria primeiro, que foi um programa muito importante para mim no meu Ensino Médio. Porque, tipo assim, eu não tinha tempo para fazer psicólogo, nem dinheiro, nem acesso para fazer psicólogo, terapia e tal. E, o que me ajudava era essa troca que eu tinha na tutoria também. Era uma pessoa que me conhecia, era uma pessoa que era próxima de mim, porque a gente passava oito horas na escola. E era uma pessoa que, tipo... Minha tutora era uma pessoa que eu admirava muito. Eu fiquei muito feliz quando... Eu tive a tutoria com ela várias vezes. E, a gente conversava sobre muitas questões. Eu era muito frustrada no meu último ano do Ensino Médio. E, aí, eu era frustrada com tudo. Eu era frustrada com o vestibular. Eu era frustrada com questões que passavam na minha família. É isso. Era esse o lugar que eu tinha para dialogar sobre isso, além conversas com meus amigos e tal. E racionalizar assim, o que estava passando. Como como estava vivendo ali, que era muito corrido também. Muitas vezes, eu não tinha nem tempo para pensar, enfim.

E também anotei que teve essa superação, tanto pelo conteúdo, quanto por conversa de corredor. E, eu anotei duas situações. A primeira vez que eu escutei sobre a Lélia foi através de um professor de sociologia dentro da escola. E, enfim, ele não falou muito, mas é isso. Ele estava passando a aula dele, estava previsto currículo e tal. Começou a falar sobre os pensadores... Gilberto Freire... E, depois ele comentou "Ah, também comentou tem a Lélia Gonzalez. Vocês precisam saber quem é". E é isso. A gente meio que procurou saber. Depois também, na época do vestibular, eu sinto que eu pedi muita ajuda para eles, no conteúdo mesmo. E, aí, eu perguntei quem era o Milton Santos pro professor de Geografia. Ele nem me

dava aula mais, eu já perguntava coisas. E foi por aí que eu tive essa primeira base. Isso me deixou muito forte, depois, no futuro.

E sobre a vida também. Porque, tem um professor... Ele era um professor de matemática. E eu não ia muito com a cara dele no começo, quando ele entrou. Só que depois a gente começou a conversar muito, porque uma coisa que ele fazia muito era, tipo, não ficar na sala dos professores. E eu também não entendia isso. Mas, depois, eu fui entender. Eu ficava “O que ele quer conversar com os alunos? O que ele quer?”. (risos)

Sujeito D: Ele prefere sentar aqui do que lá?

Sujeito A: Almoçar com a gente, eu ficava "Meu...". Não, mas depois eu fui entender. E, foi muito bom. E, aí, se conectou com uma coisa também que eu escutei no lançamento de um livro, que é... Eu anotei... Tudo, eu anoto... Foi o lançamento do livro “Pedagogia de Hip-Hop e as culturas juvenis nas escolas”. Eles meio que usam... Eles conectam a cultura Hip-Hop com a BNCC. Como a do cultura Hip-Hop, para as escolas. Mas, aí a moça falou “Eu passo mais tempo fora das salas dos professores. A sala dos professores nunca foi o meu lugar”. E, ele fazia exatamente isso, a mesma coisa. Ele era um professor de matemática. Mas, a gente vivia conversando. A gente estava conversando muito sobre Marxismo. Depois, começou a conversar sobre outras coisas. E, aí, tipo, até... Ele me ajudou em muitas decisões difíceis. Todo mundo ficava conversando. A gente fazia uma roda. A gente começou a sentar muito com ele no almoço, comer com ele. Era muito emblemático. Às vezes, a gente comprava um Dolly e ficava lá. A gente conversava sobre muita coisa. Tanto que chegou num ponto que eu estava passando por uma coisa muito difícil. Eu precisava tomar uma decisão muito difícil. E, aí, tipo, escutei dele e foi muito importante escutar desse professor “Olha, você não está sozinha. Nós estamos aqui para acolher você. Você não vai ficar sozinha se você tomar essa decisão”. E, aí, foi muito legal. (...) tanto do conteúdo quanto de trocas.

(Sujeito G e Sujeito F levantaram a mão para falar.)

Pesquisadora: Eu vou no Sujeito G primeiro, tá?

Sujeito G: Eu queria comentar uma coisa que aconteceu, que a Sujeito A falou e eu lembrei, que é sobre a questão de estar em uma universidade pública. Eu não sabia o que era

uma universidade pública. Eu fui descobrir muito mais velho. Não tão mais velho, mas muito mais velho. Eu não acreditava que, no momento, isso existia aqui no Brasil. Aí veio... Conversei com um professor de história no Ensino Fundamental. E, aí, ele me explicou o que era USP, Unicamp, o que era Unesp. Eu falei "Nossa, tem tudo isso". E, aí, foi quando ele me explicou as políticas de cotas. E foi aí que eu comecei a notar que eu não era branco. Foi nesse momento. Só que mais para frente, no Ensino Médio, eu tinha pavor do vestibular, porque me gerava uma sensação de insuficiência muito grande. Porque, eu sabia... Eu, na minha cabeça, imaginava que era uma prova extremamente difícil e que eu não ia conseguir passar e que eu não ia conseguir lidar com a falta de não passar em qualquer faculdade que fosse. Eu tive um professor de matemática... A gente fala muito para os professores de Humanas, mas igual a Sujeito D falou, às vezes, um professor de exatas chega e fala "Não, a gente também somos humanos" (risos). E, ele começou a me incentivar... Não foi um acolhimento, propriamente dito, mas ele enxergava muito potencial em mim na área de economia. É até irônico, porque isso voltou para a Escola Comum. Mas, ele... Economia não é exatamente de exatas, mas ele tinha feito economia e dava aula e tal. E, aí, ele queria que... porque ele queria que eu comesse Economia. E, eu apaguei isso da minha cabeça. Só fui lembrar recentemente, que eu era o Welder. E... eu... não tive confiança. Eu fui trabalhar depois que eu saí do Ensino Médio, continuei trabalhando e no mercado de trabalho começa a te pressionar para você ter um ensino superior. E, aí, eu voltei a pensar na universidade pública com a Escola Comum. Porque, eu senti que era um espaço que tem um resquício de Ensino Médio, eu acho, mas que conversa muito com a nossa fase jovem e adulta. Então, eu senti ali um certo tipo de força para conseguir prestar pela primeira vez o Enem ano passado. Eu prestei, eu passei na Unesp, em Ciências Sociais. Aí, eu não consegui ir. Aí, eu não sei o que me gerou mais frustração. Mas, eu acho que foi um alívio, sabe, porque eu tive uma rotina no passado que era - eu não sei como eu não tive burnout - mas tipo, ter tido esse resultado, eu acho que ressignificou muito o meu eu do Ensino Médio, sabe? E, a primeira vez que eu entrei na USP foi para ver uma fala de um influenciador marxista e eu também fiquei muito deslumbrado com aquilo, sabe? Quando você chega, aí tem os cartazes... Eu fui no vão, né? Que é na parte de Ciência Sociais. Aí tem os cartazes. Aí, tem, sei lá... Quando eu fui tinha um cartaz grandão, assim, falando sobre as aulas. E, aí, era aula de japonês. Eu falei "Nossa, que...". E, aí, é um negócio que te desperta uma sensação muito de "Caramba, eu quero estar aqui, sabe?". Mas, eu confesso que, por mais que eu tivesse esse... Tenha tido esse momento de "Nossa, eu consegui. Deu certo" - por mais que não tenha dado exatamente -, mas deu certo, meu nome estava na lista, eu ainda sinto que não é um lugar que me pertence, sabe?

Não é um lugar que eu, por exemplo, se eu passe esse ano, não acho que eu terei a confiança de ocupar o espaço, sabe? Então, é uma coisa que eu sinto que é algo que ainda... Por mais que eu tivesse todo esse acolhimento do Ensino Médio, é uma coisa que... É um resquício, sabe, da insegurança que eu tinha como aluno de lá. E que, por mais que eu tenha uma bagagem, até que, sei lá, para a minha idade, eu acho que é uma bagagem bacana, eu ainda tenho muito medo da imagem da universidade pública para, sei lá, para pessoas que vieram da minha realidade, sabe? Que é a nossa realidade aqui e tudo mais. Por mais que eu tenha muita rede de apoio, que já está lá e fala “É difícil, mas é possível”, eu ainda tenho muita dificuldade de ter essa esperança no sentido de ensino, sabe? Eu acho que o Ensino Médio também me transformou politicamente nessa questão de olhar para a educação do sentido político, ter uma certa esperança, mas não uma esperança de “Caramba, eu vou conseguir ocupar essa posição de estudante na USP, ou na Unesp, ou na Unicamp, ou o que seja, sabe?”. Então, é uma falta que eu vejo para o meu jovem adulto, por conta do que aconteceu lá.

Sujeito E: Pesquisadora, eu vou precisar ir, porque eu tenho consulta à uma hora.

Pesquisadora: Ah, tá bom, tá bom, fica à vontade. Obrigada por ter vindo aqui.

Sujeito A: Pesquisadora, posso falar uma coisa que eu lembrei?

Pesquisadora: Pode. Mas, eu acho que a Sujeito C ia falar antes, não?

Sujeito C: Eu ia falar uma coisa que a Sujeito E tinha citado, que ela falou sobre como os professores tinham... Eles faziam algumas coisas que eles não precisavam fazer aquilo, mas eles faziam por enxergar a gente. A Sujeito D disse da Camila, eu não tenho tanta raiva da Camila, porque eu sempre fui muito... Sempre gostei muito da história do Oriente Médio e da Ásia, então, sempre fui fissurada em Dorama, em anime, a Guerra das Coreias, Império Japonês... Sempre gostei muito de saber da história do Oriente e da Ásia. E, teve uma aula da Camila que eu estava falando sobre isso e ela chegou em mim e ela falou “Cara, por que que vocês não começam a andar pelo território aqui de São Paulo, tal, na Liberdade”, e aí que ela citou, tipo, da ponte pra cá, porque vocês são de Osasco, né? Vocês vivem uma realidade diferente aqui de São Paulo, e eu saindo de São Paulo, da Zona Leste, eu vejo uma diferença total quando eu venho pro centro. E, eu nunca fui na Liberdade. A primeira vez que eu fui na Liberdade foi a Camila que levou, e aí era pra ser um passeio da escola, mas a

diretora não liberou verba. E, aí, a Camila falou "Como ela não vai deixar a gente fazer passeio nenhum - ela não vai permitir -, vocês vão em casa, pedem que o pai de vocês permitir no papel passar a responsabilidade de vocês pra mim. Quem quiser ir na Liberdade comigo, vamos". Aí, a gente fez um passeio na Liberdade. A primeira vez que eu fui no centro de São Paulo foi com a Camila. Aí, ela levou a gente até na Casa da Dona Yayá, que era uma mulher que, ela era rica, ela teve problemas psicológicos. E, aí, ela mostrou pra gente como que a galera que já tinha dinheiro, já passou sufoco na época que teve um tal campo de concentração brasileiro. E, aí, foi quando me despertou um novo olhar também dessas coisas, e a importância de ter esse contato com os professores, ao ponto de a gente sair pra dar rolê com eles pra fora da escola.

Sujeito D: Tá, esse daí foi um dia legal.

A gente já foi em várias apresentações com eles também.

Sujeito C: E, aí, foi quando eu e a Sujeito D começamos a sair mais por São Paulo. A gente começou em batalha de rima, em shows da Tasha & Tracie, que era gratuito no SESI, no SESC, virada cultural. A gente começou a aproveitar muito mais a cultura de São Paulo. A gente pegava do nosso passe de estudante, a gente ia pra Osasco, Capão...

Sujeito D: Conhecia os MCs das batalhas de rima...

Sujeito C: A gente fez amizade com MC da Batalha da Norte, que é lá do outro lado do mundo.

Pesquisadora: E como essas visitas em territórios que vocês não conheciam antes afetou vocês ou mudou vocês?

Sujeito C: Eu acho que um pouco dos dois. Na Casa da Dona Yayá, que a gente foi, foi muito bizarro, porque a gente percebeu como era tratada a galera que tinha problemas psicológicos antigamente. E, a gente começou a notar muito mais o nosso território também. Que nem, as batalhas que a gente começou... A primeira batalha que a gente foi, era a Batalha da Leste, que acontece na estação de Corinthians-Itaquera, que é, tipo assim, do lado da nossa casa. A gente nunca tinha ido, a gente nem sabia que tinha. Então, quando a Camila falou pra gente "Vamos dar uma volta em São Paulo. Vamos começar pela Liberdade. Depois, vocês

vão pra outros lugares”, a gente começou a conhecer até o nosso próprio território, que a gente nem sabia que tinha. A primeira vez que eu fui em Arthur Alvim sem ser na estação, foi por causa da Camila, porque ela falou “Não. Vai!”. Aí, eu comecei a descobrir os pontos da Gaviões da Fiel, lá em São Sujeito G. Aí, no outro dia, a gente conversa “Eu vou pra lá agora”...

Sujeito D: Aí, a gente começou a gostar de, tipo... Eu li uma frase, um comentário, na verdade, na internet, que era daquele vídeo que fala “Se não fosse tal faculdade que você faz, qual seria?”. Aí, a menina colocou “Eu seria de Artes, da parte artística, se eu não tivesse tanta vergonha, então eu sou de Humanas”. E, pra mim, isso é muito válido, porque se eu não fosse tão... Eu com certeza seria do mundo artístico, fácil, sem dúvidas. Aí, a gente começou a conhecer mais, então a gente vai pra... ia bastante pra teatro.

Sujeito C: Que é do lado da nossa casa, mas nunca tinha ido. Foi a Camila que levou.

Sujeito G: No Carrão, tem um teatro gratuito.

Sujeito D: Tem?

Sujeito G: Tem, chama Engenheiro... Engenheiro alguma coisa. Eu vou mandar pra vocês depois. As peças são bem legais e eu só descobri que existia aquilo ali ano passado.

Sujeito D: Nossa amiga também é do meio Carnaval, né? Então, a gente começou a ir com ela junto, em escola de samba, prestar atenção em enredo de escola de samba. Foi muito interessante.

Sujeito C: E, foi graças à Camila... Eu, de verdade, nunca tinha nem saído de Itaquera, eu acho.

Sujeito G: Po, é verdade. Agora, vocês me fizeram pensar. A primeira vez que eu entrei num SESC foi ano passado, e eu fui no SESC lá da Barra Funda, SESC Pompeia, sendo que tem o SESC Itaquera. Eu nunca fui no SESC Itaquera. E, o SESC teoricamente é um ambiente que é um pouco mais aberto, sabe? É um ambiente pro trabalhador e tal. Só que

parecia muito, assim, distante. Tipo, o que é o SESC? Pra quê eu vou lá? O que é o SESC? Eu achava que o SESC era um SESI diferenciado. (risos)

Sujeito D: Eu também.

Sujeito C: Você conhece o SESC que fica ali na Campanela?

Sujeito G: Sim.

Sujeito C: É literalmente 30 minutos da nossa casa andando. Eu e a Sujeito D nem sabia que tinha aquele lugar. A gente foi descobrir porque a Camila levou a gente numa peça de teatro lá. Então, a gente começou a desvendar até lugares na nossa própria periferia, porque a Camila levou a gente na Liberdade. E, aí, a gente comeu até comida japonesa lá. E eu fiquei fissurada na cultura lá. Sai comprando um monte de comida de otaku. Muito legal.

Pesquisadora: Sujeito F... Ó, gente, só pra falar... Já é meia-dia e vinte e cinco. Aí, era bom a gente terminar meia-dia e meia, pra não cansar também. O almoço vai sair. Então eu vou pedir pra vocês... Vocês duas, né, queriam falar. Eu vou pedir pra vocês fazerem as falas finais.

Sujeito F: Tá. Então, eu tive um pouco desse acolhimento também no Ensino Médio, por meio de professores de humanidade, sim. Mas, eu tive mais fortemente mesmo nos cursinhos pré-vestibular que eu participei. Principalmente da rede Emancipa, que é uma rede de cursinho popular, e uma das unidades ficava em Perus. Então, ficava o meu sábado inteiro lá, no segundo e no terceiro ano do médio. E isso me expandiu muito a mente. E tanto que foi com eles que eu tive a oportunidade de conhecer a faculdade pública pela primeira vez. Como o Sujeito G falou, a gente que é da periferia não tem muito repertório de questões de faculdade. Parece uma outra realidade, assim. Principalmente quando a gente não tem familiares que são escolarizados e tudo mais. Acho que tudo isso impacta. E aí ficou muito do que a Sujeito A falou, né? Quando eu entrei na faculdade pela primeira vez, fiquei tipo "Gente, olha que legal!", sei lá o quê. Eu tirei foto do pessoal bandejando, tá ligado? (risos) Tipo assim, eu me encantei até pela comida. Era muito gostosa. E, na época, já não comia carne, né? Então eu tinha dificuldade de ir em lugares e comer comidas gostosas que não exploravam os animais, por exemplo. E aí quando eu fui na USP, tinha esse tipo de comida. E

eu tipo "Gente, eu preciso entrar aqui. O que que eu faço pra entrar aqui?" Comecei a seguir os professores lá do Emancipa, tá ligado? Então, tipo assim, eles que me ajudaram também, sabe? A passar no vestibular e tudo mais. E me dar uma luz pra entrar na faculdade pública. Aí, isso tudo mudou.

Pesquisadora: O que? Você quer falar, Sujeito A? O que?

Sujeito A: A Sujeito B tá mostrando foto (...)

Sujeito B: As crianças do Nossa Casinha. (Sujeito B mostra uma foto em seu celular)

Pesquisadora: Ai, que fofa!

Sujeito B: Muitas crianças são do Egito, da Arábia Saudita, por causa do que tá acontecendo na Palestina.

Sujeito D: Quantas crianças!

Sujeito B: Muitas.

Sujeito A: Eu ia falar só pra, tipo, fechar que isso tudo que a gente contou é uma coisa muito da Escola Comum... Eu também fui, por muitos anos, bolsista em escolas particulares. Meus pais eram meio malucos. Minha mãe... É muito curioso. Ela dava em escola pública, sempre deu aula em escola pública, a inteira dela. Só que ela sempre ficava meio neurótica de eu ir para escola pública. Então, mesmo que meus pais passassem a maior barra do mundo, minha mãe, pra ela, era importante eu entrar na escola particular por algum motivo. Só que, tipo, lá dentro, eu sofri muito mais. Muito mais. Coisas que eu nunca ouvi... As professoras assim... Mas vem de toda uma estrutura. Eu era uma pessoa claramente marginalizada. Não era uma escola tão cara, sabe? Mas era um corpo claramente marginalizado, sabe? De situações que eu lembro, cara... Muito terrível disso ter acontecido com uma criança. Isso foi um acolhimento que eu não tive na escola particular. De vir dos professores, sabe? É isso.

Pesquisadora: Bom, gente, então, acho que é isso. Assim, eu não fiz todas as perguntas que eu queria, mas vocês foram passando naturalmente, assim, por várias coisas que eu ia perguntar. Então, vocês facilitaram o meu trabalho.

Sujeito C: Usei a placa uma vez.

Pesquisadora: Mas.. É verdade.

Sujeito D: Concordo. Foi legal.

Pesquisadora: Mas, obrigada, gente. Obrigada por estarem aqui, tipo, simplesmente pra ajudar, assim. Vocês são maravilhosos. Eu vou mandar pra vocês as transcrições. Pra vocês darem, assim, transcrição, gente, fica um negócio gigante, ainda mais conversa de suas horas, assim. Então, vejam se vocês querem mudar alguma coisa, assim. Se vocês querem omitir alguma coisa que vocês falam “Ah, acho que não foi exatamente isso que eu quis dizer, tá dando a impressão errada. Tira essa parte, por favor.” Então, vai ter toda essa parte, de vocês poderem fazer isso. E eu também vou mandar pra vocês, no final, a pesquisa, mas a pesquisa só vai sair lá pra novembro e tals, tá? Mas, é isso.

Sujeito A: Você não vai chamar a gente?

Pesquisadora: Oi?

Sujeito A: Você vai chamar a gente para defesa?

Pesquisadora: Vou, vou! Vou chamar a gente.

Sujeito B: A gente falou bastante hoje sobre como instituições de ensino e pessoas envolvidas mudaram a gente. Aí, eu particularmente não podia deixar passar batido como você foi muito importante pra mim, tanto no ano passado quanto manter contato com você, assim, pra mim, é muito bom. E hoje, por exemplo, eu não acordei muito legal, mas eu falei “Eu vou. Porque a Pesquisadora não pediu”.

Pesquisadora: Ai, gente!

Sujeito B: Eu queria muito ver te ver e dar um abraço em você, então, assim, eu não podia sair daqui sem te falar.

Apêndice 5: Transcrição do grupo focal realizado no dia 20/09/2025, com alunos da EC da turma de 2025

Pesquisadora: Eu acho que vocês viram no termo, né, que essa conversa vai ser gravada, então eu vou deixar aqui, mas fiquem tranquilas que eu não vou publicar em nenhum lugar. Vai ser só usado para dissertação, tá? E também eu não vou usar os nomes de vocês, então vocês podem ficar à vontade. Tipo, eu vou colocar, sei lá, pessoa A, pessoa B, então fiquem à vontade. E aí, gente, queria... deixa eu pegar meu roteiro. Queria começar agradecendo por vocês estarem aqui, porque a gente conversou sobre isso na aula de demandas para juventude, né, que vocês demoram duas horas para chegar, então a logística de duas horas para chegar, acordar e tudo mais, vocês acordaram muito cedo para estar aqui, então eu super agradeço.

Mas, bom, a gente está aqui por causa do meu mestrado, né, o meu mestrado é uma pós-graduação, digamos assim, e mestrado é uma pós-graduação que você faz para, eventualmente, virar professor ou virar pesquisador. E aí, o nosso TCC, digamos assim, de mestrado, é sempre uma pesquisa que a gente tem que fazer em campo, e a minha pesquisa que eu decidi fazer é sobre formação política de jovens, e eu queria entender como o Ensino Médio contribui ou não para a formação política dos jovens. Então, o que eu estou fazendo são rodas de conversas com jovens que se formaram há menos de 5 anos no Ensino Médio, para entender quais são as percepções dessas pessoas, né, porque, na minha percepção, não adianta a gente fazer pesquisa, sei lá, pesquisando com a escola e tudo mais, e não dar ouvido para o público principal que são jovens. Então, é por isso que a gente está aqui. Aí, bom, eu vou pedir para a gente começar com uma rodada de... seria a apresentação, eu sei que vocês já se conhecem, já sabem o nome de todo mundo aqui, mas seria uma apresentação do tipo, queria que vocês falassem que atividades que vocês fazem hoje em dia, no dia a dia de vocês, que vocês consideram que é uma forma de participação política, tá? Lembrando que a gente já conversou, né, aqui na Escola Comum, não necessariamente precisa ser um movimento social ou partidário para ser participação política. Então, vocês podem ficar à vontade para falar o que vocês consideram, assim, no dia a dia de vocês.

Alguém quer começar? Ou a gente faz um sentido aqui...

Sujeito H: Eu posso começar.

Pesquisadora: Ah, boa, vamos começar aqui. Aí a gente faz um sentido assim, pode ser...

Sujeito H: É só para falar o nome?

Pesquisadora: Fala seu nome, só para ficar na gravação, e fala também como você considera que você tem participação política hoje em dia?

Sujeito H: Tá, meu nome é Sujeito H. Atualmente eu percebo a minha participação política principalmente tanto na universidade, porque eu faço gestão de políticas públicas, e eu também participo dentro da universidade de uma entidade chamada EPEP, que é uma organização política da USP, e tem em várias outras universidades. Mas o que eu faço é a da USP. Então, é um grupo que a gente faz, que é um grupo de política, e aí tem várias áreas. Aí tem, eu sou da área de relações públicas, que a gente entra em contato para trazer palestrantes, pessoas da política para falar com a comunidade USP. Então, tipo, para dar palestra, workshop, esse tipo de coisa. E aí eu participo, e também da Escola Comum.

Pesquisadora: Hum, legal. Valeu, Sujeito H.

Sujeito I: Meu nome é Sujeito I, e eu acredito que o negócio de política que eu faço é na Escola Comum, que foi o meu primeiro contato. Antigamente eu não tinha contato nenhum, só meio por cima mesmo, pelas mídias, e dentro da Escola Comum eu estou tendo uma nova visão sobre política.

Pesquisadora: Tá, legal. Obrigada.

Sujeito J: Meu nome é Sujeito J, eu acho que assim como a Sujeito I, o meu primeiro contato realmente foi pela Escola Comum e por meio de pesquisas também para saber mais sobre, mídia.

Sujeito L: Meu nome é Sujeito L. Eu sempre fui uma pessoa que não foi muito ligada à política, nunca gostei, mas por causa da minha mãe... Ela é advogada, advogada civil, e como minha mãe também trabalha com ela, minha mãe acabou pegando essa ligação, de gostar muito de política, e essas coisas. Minha mãe sempre foi uma pessoa que me incentivou

muito a saber sobre política, mas eu nunca quis, porque eu achei que quando as pessoas falavam sobre política era algo muito extremista, era relacionado à briga. Então na escola também eu não tinha muito contato com política, tanto que meus amigos também zero sabem. Tem gente que defende, por exemplo, o Bolsonaro, mas não sabe porque o Bolsonaro foi preso e tal. Meu primeiro contato mesmo foi esse ano, quando eu entrei na Escola Comum, e aí eu queria ter a minha própria opinião, não pela cabeça dos outros, porque eu não tinha na minha visão, eles falaram “Lula é isso”, “Bolsonaro é isso”. Não. Eu queria saber a minha visão e estudar sobre isso, estudar por trás, para ter a minha própria opinião.

Pesquisadora: Boa, obrigada Sujeito L.

Sujeito M: Eu sou a Sujeito M, e acho que o contato que eu tenho maior com política é aqui na Escola Comum, e na universidade. Eu acho que uma participação mais ativa talvez seja o trabalho voluntário que eu faço no cursinho da Poli, da USP. Eu faço redação do jornalzinho, e acho que é isso.

Pesquisadora: Legal, obrigada.

Sujeito N: Olá, meu nome é Sujeito N, e bom, eu também nunca tive muito interesse com política de fato, as pessoas falavam que eu ficava “legal, interessante”, mas eu nunca soube de fato o que era. Eu não me sinto preparada no momento sobre política, mas eu já sei um pouquinho mais sobre política. Mas o primeiro contato que eu tive, eu acredito que seja pela ONG, que eu faço muito jiu-jitsu, que eu sou atleta. Lá tem vários esportes, levando para jovens, campos de competições, tem vários outros cursos, então acredito que esse é o meu primeiro contato.

Pesquisadora: Boa, obrigada gente. Bom, eu acho que vocês já viram que tem umas plaquinhas aí na frente de vocês, cada uma tem uma plaquinha, uma falando “discordo”, outra “concordo”. Então, eu vou trazer algumas... (começa a tossir) Tô mal, tô meio mal do meu refluxo aqui. Mas eu vou trazer algumas afirmações para vocês, e aí eu quero que vocês escolham a plaquinha que mais corresponde a resposta de vocês, em relação a afirmação, se vocês concordam ou discordam. E aí, escolham, tipo, sei lá, embaixo da mesa, para o outro não ver, para vocês não se influenciarem. E aí eu quero que vocês justifiquem por que vocês escolheram essa plaquinha. (começa a tossir) Nossa, foi mal gente. Então, a primeira

afirmação é “As minhas aulas de Ensino Médio têm ou tiveram influência em minha formação política”. Aí vocês escolhem, tipo, concordam ou discordam. Espera aí, vamos lá.

Tá, todo mundo escolheu? Eu quero que vocês apresentem então para o grupo. (todas viram as placas e todas escolheram "discordo")

Nossa. Todo mundo colocou "discordo"? A Sujeito N também? Também. Nossa, caraca. Tá. Então, eu queria que vocês me explicassem por que vocês colocaram a plaquinha de “discordo”. Alguém quer começar?

Sujeito I: Posso começar. Eu discordo porque, pelo menos no Ensino Médio, para mim, foi uma perda de tempo. Eu não tive matérias básicas, só matemática e português. Então, eles não ligavam muito para a gente, a gente tinha mais aula vaga do que aula mesmo. E na formação do Fund I e Fund II, eles não falavam sobre nada de política. A única coisa que falavam e tratavam na escola era sobre religião, agora política não.

Pesquisadora: Religião?

Sujeito I: Religião.

Pesquisadora: Era uma escola religiosa?

Sujeito I: Não, não era religiosa, era estadual, mas a gente era obrigada a fazer uma oração toda vez na manhã, numa fila, antes de ir pra sala.

Pesquisadora: Tá. (...)

Sujeito H: Eu coloquei “discordo” porque, no meu Ensino Médio em si, eu era uma pessoa já politizada, mas não por conta do Ensino Médio, foi por conta do meu Fundamental. Eu tive, no meu Fundamental II, principalmente, eu tive professoras maravilhosas. Então, elas, além de dar aula, elas promoviam muito evento e eles também levavam a gente pra muitos lugares. Então, tipo, o Memorial da Resistência, pra muitos lugares, assim, pra gente conhecer, pra gente discutir. Então, eu acho que o meu Ensino Médio foi o lugar que eu comecei a me politizar um pouco mais. Então, eu já sabia... no Ensino Médio não, no Fundamental. E no Ensino Médio, eu acho que foi mais uma coisa de matérias, fazer matérias, esse tipo de coisa. Então, não motivou nada.

Sujeito M: Eu concordo. Pra mim, foi a mesma coisa, quase. Eu sinto que as coisas que eu vi no Ensino Médio, eu tinha visto mais no Fundamental, e mais político no Fundamental do que no Ensino Médio em si. E o meu foi na pandemia também, né? Eu acho que todo mundo aqui foi?

Sujeito I: Eu comecei.

Sujeito J: Não.

Sujeito H: Ah, você tem uma idade, né.

Sujeito M: É verdade. É, o meu foi na pandemia. Eu tive o primeiro ano normal e aí o segundo e o terceiro ano foi na pandemia. Então, foi online. E eu estudava, eu ia nas aulas e tudo mais. Mas, era uma coisa meio distante assim, sabe? Sem engajamento.

Pesquisadora: Tá.

Sujeito J: Eu ainda tô com o Ensino Médio, só que, ó, no primeiro ano, a gente teve, a gente tinha muitas aulas vagas, tanto dos cursos como de matéria base. Sociologia... no primeiro ano a gente teve Biologia, no segundo foi Filosofia. E nesse ano tá sendo Sociologia. A gente não teve nos três anos as três matérias. E não tá tendo nem aulas das matérias básicas que a gente precisava. Quanto mais as que, tipo, fariam a gente ter um senso crítico mais aflorado. Então, mesmo com algumas visitas técnicas, tipo, “ah, a gente foi pra tal lugar”, mas a gente não discutiu sobre isso, a gente foi mais pra visitar. Então, a gente não teve uma discussão sobre o que tinha acontecido realmente. E não despertou, tipo, de verdade um senso crítico. Porque a gente não tem nem as aulas direito.

Pesquisadora: Tá. Sujeito N, Sujeito L, vocês querem falar?

Sujeito L: Eu, ó, tipo, não tenho muito o que reclamar da minha escola, mas é óbvio que, como a maioria, eu tive defasagens, nunca tive contato com política no Ensino Médio, nem no Fundamental. É, eu tenho só agora um professor no cursinho pro vestibular, que cita muito política. Muito, só que é no cursinho pro vestibular, não é todo mundo que quer fazer o

vestibular. Então, é uma escolha. Então, é, não tive contato, zero, zero, zero. Tanto que eu tava falando com um amigo, meu melhor amigo, que também tá na... continua esse ano na escola. Tanto que eu ia trazer ele aqui hoje, só que ele também falou que a escola não... continuou da mesma forma, não traz nada sobre política, nenhuma pauta política, nada.

Pesquisadora: Tá.

Sujeito N: Bom, não tive nada de política no Ensino Médio. No Ensino Médio pra ser sincera, o que eu mais tinha era aula vaga, como a Sujeito I falou, que a gente estudou juntas.

Pesquisadora: Você sente que teve mais o que? Desculpa.

Sujeito N: Mais aula vaga.

Pesquisadora: Aula vaga, tá.

Sujeito N: Eu aprendi mais como jogar truco e dominó, nas aulas vagas que tinham, do que de falar sobre alguma matéria. Eu ficava com muita em aula vaga, ficava jogando o tempo todo, e nenhuma matéria de fato. Se passei no Enem, com certeza eu não foi por causa da escola. O que tinha foi mais... bem à deriva mesmo.

Pesquisadora: Aham.

Sujeito M: Etec tem muita aula vaga também.

Sujeito J: É, o pessoal tem muita impressão de que a Etec tem uma impressão incrível, de que a escola é maravilhosa.

Sujeito M: É mentira.

Sujeito J: É mentira. A gente tá com um monte de aula vaga, tipo, a gente tá com aula vaga de aulas básicas, aí é professor que entra e dá aula.

Sujeito M: Eu não tive geografia no primeiro ano.

Sujeito J: Eu também não tive. Eu tive, tipo, história e geografia no primeiro ano, depois eu não tive mais.

Sujeito M: Vai intercalando, né?

Sujeito J: É, vai intercalando.

Sujeito M: Tem o ano que tem e o ano que não.

Sujeito J: E os anos que tem, o professor chegava e não falava nada, dava alguma coisa pra gente pesquisar no laboratório, e era isso. Não é uma aula, um ensino mesmo. Não é muito...

Pesquisadora: Beleza. Gente, então eu vou dar agora a segunda afirmação, também vou pedir pra vocês escolherem aí, sem as outras verem, né? “Os meus professores de Ensino Médio têm ou tiveram influência na minha formação política”. Tá, a gente tem... Já escolheu? Pode ir. (teve dois “concordo” e quatro “discordo”) Tá... Quem quer começar justificando?

Sujeito H: Eu posso justificar. Eu coloquei “concordo”, apesar do “discordo” da outra, porque quando eu fiz o meu Ensino Médio, eu entrei em 2019, no primeiro ano, então eu tive o primeiro ano normal, e aí no segundo já foi a pandemia. Mas eu fui pra uma escola na metade desse primeiro ano, que era na Lapa, e era uma escola muito boa. E o meu professor, principalmente o professor de filosofia, ele era uma pessoa que me influenciava muito em questão de pensar... também ou de sociologia, pensar como sociedade, questionar. Então, tipo, essas matérias em específico, eu acho que agregaram um pouco pra mim. Então, eu...

Pesquisadora: Sociologia?

Sujeito H: É, sociologia e filosofia. Então, eu tive essas matérias, e os meus professores, eles eram maravilhosos. É isso. É isso que eu coloquei. Não vou ser tão dura com eles.

Pesquisadora: Só pra aprofundar um pouquinho, o que eles faziam pra te contribuir assim, pra você pensar politicamente?

Sujeito H: Ah, eles traziam exemplos, eles... Por exemplo, em sociologia, eles faziam a gente pensar em temas importantes pra sociedade, um pouco sobre política mesmo em si. Então, tipo, eu descobri alguns autores, escritores, por causa do meu professor de sociologia. Então, eles traziam um pouco de Marx, eles traziam um pouco de, sabe, de filósofos, enfim. E aí, eu acho que o que contribuiu mais é porque eu era uma pessoa muito curiosa também. Então, eu gostava de ler bastante. Então, eu lia já. Então, acho que influência nesse ponto.

Pesquisadora: Beleza. Aí, eu vou pedir pra Sujeito M seguir, já que foram as duas que concordaram.

Sujeito M: É... É basicamente a mesma coisa. Eu tive... Assim, quando os professores não faltavam, eu tive boas aulas de sociologia, eu conheci alguns filósofos, tipo o Emílio Durkheim, essas coisas... No Ensino Médio, agora eu lembrei, né? E eu também tive um professor de língua portuguesa que debatia muito com a gente. E, por mais que não seja exatamente político, eu acho que ajudou, que eu desenvolvesse senso crítico maior, sabe? A capacidade de questionar, enfim, de debater. É... E é isso.

Pesquisadora: (começa a tossir) Eu juro que é refluxo, gente. E ontem eu fiz uma endoscopia, pra ver esse refluxo, então tô toda arranhada na garganta, que é pior ainda. É... Tá, então vamos começar as justificativas do “discordo”. Alguém quer começar? Pode ir, Sujeito J.

Sujeito J: É... Quando a gente tinha aula, os professores não estavam empenhados em dar aulas, então eles não traziam assuntos pra gente debater. Filosofia, história, eles não traziam muitos assuntos pra gente debater, eles só passavam ali “ó, esse é o conteúdo”, e quando eles viam, “então esse é o conteúdo, tá aí”, e tipo, a gente não debatia, a gente não conversava sobre. É... Se conversava, era eles apresentando a imagem deles, e tipo, não interessa o que você acha, é isso daqui, e pronto. Então, eu não acho que eles contribuíram.

Pesquisadora: Tá. Alguém mais?

Sujeito L: Por conta do Novo Ensino Médio, eu tive sociologia no primeiro ano, mas a gente teve que escolher uma área, aí eu acabei escolhendo uma área e cortando a sociologia, então os meus anos eu não tive. E os meus professores também não eram engajados em falar sobre política.

Pesquisadora: Tá.

Sujeito N: Bom, eu acho que eu sou uma grande hater do meu Ensino Médio, porque eu basicamente não tive nada. Literalmente a gente não ficava jogando, então...

Sujeito I: Não, a gente não tinha, não tinha, a gente só teve, como a gente entrou...

Pesquisadora: Vocês estavam juntas, né?

Sujeito N: Isso.

Sujeito I: Só o primeiro ano que não. Nosso primeiro ano a gente pegou o pós-pandemia, era aquela que a gente ia uma semana sim, uma semana não. Ali a gente tinha uma aula, com essas matérias, mas os professores não explicavam sobre. Eles ficavam no celular, ou alguma coisa do tipo, mas não dava alguma coisa. E a partir do segundo ano, segundo ano do Ensino Médio, acabou total, veio os itinerários, que nem os professores sabiam dar as matérias do itinerário, então foi bem, como a Sujeito N falou, foi bem horrível mesmo. Até para a questão de Enem, a gente não tinha uma base de nada.

Sujeito N: Não, tenho certeza que a gente teria um desenvolvimento muito melhor, muito assim, uma desenvoltura, vamos dizer assim, no Enem, se tivesse aulas, pelo menos um pouquinho...

Sujeito I: Melhores.

Sujeito N: Melhores. É, melhores mesmo, mas é isso.

Pesquisadora: Tá. Gente, eu vou para a última afirmação, mas não vai acabar, é só para terminar essa parte aqui, para gente se aquecer. “Os meus colegas de Ensino Médio têm

ou tiveram influência na minha formação política”. Deixa embaixo primeiro, só para não influenciar os outros. Todo mundo já escolheu? Ah, então pode mostrar. Teve só um “concordo” da Sujeito J, então, você quer começar, Sujeito J?

Sujeito J: Eu concordo. É, eu concordo, porque as minhas amigas sempre foram muito críticas, até mais do que eu, antes de entrar para a Escola Comum. Então, elas sempre... não que elas tivessem acesso na escola, mas elas tinham fora da escola. Então, eu acho que influenciou muito a gente saber mais sobre, para poder participar dos debates também, porque elas só não sabiam bastante sobre, né? Então, eu acho que assim, como eu ficava meio que boiando sobre o assunto, me instigou assim, a saber mais sobre.

Pesquisadora: Tá, legal. Alguém quer começar a falar do porquê discorda?

Sujeito L: Ah, eu começo. Meus amigos são zero política, tanto que, quando eu falei que eu estava fazendo um curso relacionado a isso, eles desdenharam... não que eles desdenharam, mas, que houve um baque, assim, porque a gente nunca teve esse contato. Tanto que eu estou tentando trazer alguns meus amigos para o ano que vem, porque acho que é muito bom a gente ter a nossa própria... a nossa própria opinião, porque eu odeio ser influenciada pela cabeça dos outros ou pela ideia dos outros. E muitos deles, às vezes, defendem coisas e eles não sabiam a história por trás. Então, aqui, eu sinto que, quando a gente está aqui na EC, eu sinto que a gente nunca precisa escolher um lado, entendeu? A gente tem a base, e aí, acaba que a gente decide pra onde a gente quer seguir ou pensar. Então, é isso.

Pesquisadora: Que bom que você se sintasse assim na EC. Pode ir.

Sujeito M: É, mais ou menos a mesma coisa que a Sujeito L falou também. Os meus amigos do Ensino Médio, a maioria eu não tenho nem contato mais. Mas eles não eram muito engajados nem nada com política, a gente não debatia muita coisa. E eu tinha interesse. Eu sempre gostei. Mas, não era uma coisa do meu dia-a-dia, sabe? Ali, naquele ambiente, eles... Falar.

Pesquisadora: Alguém mais quer seguir?

Sujeito N: Bom, que nem ela também, nunca me senti muita vontade de falar sobre política, até porque eu não sabia muito o que falar, eu não gosto de falar sobre algo que eu não sei, né? Eu não tenho base pra falar, pelo menos, isso. E foi isso. Como eu falei, o Ensino Médio... Não.

Pesquisadora: Tá. Vocês querem falar, Sujeito H e Sujeito I, Você acham que não tem muito pra acrescentar?

Sujeito H: Ah, foi, eu acho que, basicamente, as meninas falaram que meus amigos, eles não eram engajados politicamente, eu acho que nenhum mesmo. E também, eu passei pouco tempo com eles, eu mudei de escola, então, eu saí de uma escola na metade do ano, do primeiro ano, pra outra, então eu não tive muito contato com o pessoal da minha sala. E o único contato que eu tive mesmo foi nesse curto período, entre agosto até dezembro, que foi o ano de 2019. Então, nenhum era politicamente engajado e eu também não tenho contato com ninguém.

Pesquisadora: Tá.

Sujeito I: É, segue o mesmo raciocínio. Meus colegas do Ensino Médio não tinham visão de política, muitos não tinham nem visão de futuro, então a gente não tinha um debate relacionado a isso, eles estavam ali por obrigação, então não tem como seguir o raciocínio deles.

Pesquisadora: Tá. Ó, gente, não precisa mais usar as plaquinhas, era só um aquecimento.

É, eu achei bem interessante tudo que vocês trouxeram, porque teve gente que colocou, por exemplo, "discordo" nas três afirmações, né? E aí... só que, mesmo assim, vocês são pessoas interessadas, né, que querem buscar desenvolver o senso crítico e tudo mais. Então, eu queria entender o que levou vocês a estarem num curso como a EC. Se não foi no Ensino Médio - algumas foram, algumas teve contribuição -, mas se não foi no Ensino Médio, o que levou vocês a ter esse interesse por se desenvolverem em uma formação política?

Sujeito J: Eu acho, principalmente, porque eu não consigo debater com coisas que eu não sei, né? Como a maioria das pessoas. E mesmo que eu não estivesse na escola, tinha os

meus amigos, tinha os tios que falavam coisas que não sabem, e muitas das coisas que eles falavam eu falava, “gente, mas eu não concordo”. Só que eu não posso afirmar que eu não concordo porque ia começar um debate. E se eu não tenho argumentos pra falar nesse debate, é a mesma coisa que nada. Então, tipo assim, tinha muitos debates em casa, tipo, em churrascos de família, que tinha tios que falavam coisas que eu falava “gente, mas isso é um absurdo”. E eu não entendi o porquê, que era um absurdo, não tinha argumentos pra argumentar contra ele, pra falar “olha, eu não concordo”. Então, falei, gente, eu preciso buscar pra que eu tenha o argumento pra poder falar “olha, eu não concordo e a minha visão é essa”. E aí, acho que foi mais por isso mesmo.

Pesquisadora: Beleza. Alguém quer seguir?

Sujeito I: Eu posso. Eu acho que a minha indignação em querer saber um pouco mais sobre política foi quando em 2019, que é a eleição do antigo presidente, a ideologia dele era totalmente contra o que eu acreditava pra minha vida, mas eu não sabia pôr isso dentro da minha própria família. E a minha família se dividiu e eu fiquei naquele meio termo “aonde eu vou, quem eu sigo o que é certo, o que é errado”. E pós-pandemia... durante a pandemia e pós-pandemia, eu entendi que eu estava certa de certa forma, mas eu não sabia isso, por tamanha negligência que esse presidente teve, e mesmo assim pessoas da minha família apoiava, tinha ideologia. Só que, igual a Sujeito J falou, eu não queria entrar numa questão de debater porque eu não tinha argumentos suficientes pra explicar pra eles o porquê aquilo era tão errado. E aí, quando eu entrei na Escola Comum, indicada pela Sujeito N, eu entrei com medo porque eu pensei “será que eu vou conseguir?”. Mas eu estou me desenvolvendo muito, tanto que agora eu consigo ter um debate mais tranquilo entre a família. Claro que a gente não vai concordar em todos, mas eu falei pra eles, eles tem que aprender a ouvir e ver o que é certo e o que é errado dentro da sua ideologia, porque eu acho que política não tem que ficar 100% focada em uma ideologia só. Tem coisas que eu vejo que eu sou do mesmo partido que a pessoa não vai concordar com aquelas atitudes dela, mas eu tenho que saber ouvir, igual a que a gente falou na última aula. Nem sempre a gente vai concordar. Então dentro, aqui da escola, eu estou aprendendo isso e agora eu me sinto um pouco mais confiante pra falar sobre os meus argumentos, que antigamente eu não tinha.

Pesquisadora: Legal, alguém mais quer responder?

Sujeito H: Eu posso responder. Eu acho que o meu movimento com a política, como eu disse aconteceu fundamental, mas foi porque eu sempre fui uma pessoa que sempre fiquei revoltada com algumas coisas, eu não concordava com muitas coisas. E isso isso me deixava... Eu não sei porque eu concordo, eu não entendo porque eu não concordo... Porque isso é revolta eu acho que quando a gente nasce na periferia, na favela, a gente tem todas essas coisas que atravessa a gente e impede a gente de estar em muitos lugares. Eu acho que isso incomoda na gente. Acho que todo mundo querendo ou não vive em política, porque a gente está vivendo, tudo é política. E aí foi uma coisa que me despertou bastante. Como eu disse eu tinha uma professora em específico, que eu tinha muita admiração por ela e eu estudei no fundamental. Não sei se vocês lembram, mas - eu acho que vocês vão lembrar - quando eu era do fundamental eu estudava na Emef e a Emef tinha muitas greves e os meus professores eles participavam de todas, principalmente pelo aumento do salário, enfim. E aí foi nesse contexto que eu acho que eu tive um contato mais com a política, porque eu me interessava e nessa época eu já sabia o que eu queria fazer - eu queria fazer direito - então era uma coisa que mexia mais comigo ainda. E a grande influência também eu acho que eu devo a minhas irmãs. Minhas irmãs são muito politizadas, tanto no tanto na questão de política, quanto na parte artística também, então eu tenho muitas coisas que eu aprendi com as minhas irmãs mais velhas. Então foi uma coisa que foi um pouco de tudo, foi tanto o fundamental na escola, quanto a parte da minha família. Minha família é bem - alguma parte né - é bem inconsciente do... Você tá num lugar. Não é certo que pessoas tenham mais acesso do que outras. Então tipo, sempre fui ensinada assim.

Sujeito M: No meu caso, eu sempre questioneei muito as coisas e aí eu acho que eu tive mais influência da internet inclusive. Porque quando eu tinha uns 12, 13 anos por aí, eu descobri o Quebrando Tabu, e é engraçado mas é verdade. E aí eu fiquei muito... eu senti que eu tinha descoberto um novo mundo. E aí eu assistia todos os vídeos que eles postavam sobre feminismo, sobre racismo, sobre tudo e eu ficava "é isso mesmo, tá certo", sabe? E aí eu fui aprofundando mais, porque querendo ou não, Quebrando Tabu era uma coisa mais na base, mas funcionava porque eu fui puxada por causa disso. E aí eu entrei na faculdade e descobri a Escola Comum também. E entra a questão dos argumentos, porque o meu pai ele é muito teimoso - é igual eu no caso - , né enfim e eu discordo da maioria das coisas que ele fala. E aí quando ele tentava debater comigo, quando ele falava as coisas e eu queria rebater, eu sentia que eu não conseguia. Por mais que eu achava achasse que eu soubesse das coisas, quando ele falava, eu não conseguia trazer argumento consistente o suficiente pra rebater ele. E aí eu

também fiquei nessa, porque não só ele mas e se outra pessoa vier debater comigo eu também não vou conseguir. E aí eu resolvi entrar na Escola Comum pra aprofundar mais direito as coisas, sabe. Enfim.

Pesquisadora: Sujeito L, Sujeito N, vocês querem falar ou preferem passar?

Sujeito L: Não, eu posso. Eu cresci em duas casas. Na minha própria, onde tem eu, meu pai, minha mãe e minha irmã, e cresci também na (...), que é onde tem (...), que é advogada e tal. Nessa casa, eu sempre fiz um lugar muito politizado, mas na minha própria casa, não.

Então, sempre quando tinha eleição, meu pai e minha irmã chegavam na minha mãe e falavam “quem você vai votar”, e aí, eles iam pelo que a minha mãe votava. E se eu estou aqui, na Escola Comum, hoje, é por conta da minha mãe e por conta da minha (...), que é advogada. Porque elas são muito politizadas. Tanto que elas até me irritam às vezes, porque é muito. Então, é por causa disso mesmo.

Sujeito N: Bom, como citado anteriormente, eu não me sinto confortável debatendo sobre um assunto que eu não sei falar. Então, não é simplesmente que eu não tinha interesse sobre política. Eu realmente não gostava, porque muitas pessoas começavam a falar, ficavam discutindo. Eu e minha mãe, inclusive, a gente ficava “O que? Bolsonaro? Legal”. Então, eu não me sentia preparada para falar sobre isso. Eu não gostava, inclusive. Aí, eu decidi vir atrás, né? Para conhecer um pouco mais, para ter uma base. Eu estou tendo isso na Escola Comum. Como eu disse, eu não me sinto preparada para ter nenhum debate. Com certeza, não. Mas eu já tenho um pouquinho mais de conhecimento. Posso falar algo sobre o curso?

Pesquisadora: Pode.

Sujeito N: Então... Eu sinto que... O curso, eu sei que vocês não têm um partido, né? Desde o início, você falou. Pode ser de qualquer partido. Porém, eu sinto que... Se tivesse alguém que fosse de um partido diferente, se fosse de direita, por exemplo, eu não sei se ele se sentiria tão confortável em falar. Ainda mais por... Sei lá, trazer mais pessoas de esquerda, não de direita. Eu gostaria de ter uma visão completa. Porque eu estou tendo uma visão mais de esquerda no momento. Estou conseguindo compreender. Porém, acho que... Como a Sujeito I falou, tem os dois lados da moeda, sabe?

Pesquisadora: Sim, sim. Tá, bom. Não é a pauta, mas só para te falar, isso é um problema que a gente já mapeou, digamos assim. E nas próximas... Nos próximos processos seletivos, a gente quer ter... A gente vai entrar em contato com organizações que tenham mais pessoas com visão de direita, né? Mas a gente tem muito assim “Qual que é o limite, né?”. Porque, por exemplo, para a gente, o discurso golpista extrapolou o limite. Ou discurso transfóbico ou homofóbico também ultrapassou o limite. Então, a gente está muito nessa discussão atualmente de entender “qual que é o limite, né?” Tipo, o que é razoável? Ser uma pessoa de direita pode ser razoável. Mas extrema-direita, golpista, não tanto. Então, a gente está nessas discussões, mas você tem toda a razão. Concorde total.

Bom, voltando aqui então para cá. Eu identifiquei que muitas de vocês falaram que... “Ah, quero ter argumentos para conversar com a família. Eu tinha uma certa sensação de que por esse lado não era tão legal. Mas eu não tinha argumentos.” E aí eu queria entender. Da onde veio essa sensação, vocês acham? De alguma forma, foram influências de amigos? Foram influências de professores? Porque essa sensação veio de algum lugar, né? Mesmo que a gente não tem argumentos. Tipo, “a minha mãe está falando besteira, mas eu não sei exatamente apontar o que”. Da onde vocês acham que se construiu essa sensação?

Sujeito M: Eu não sei. Eu acho que talvez da vivência. Tipo, a gente vive uma coisa e aí escuta a pessoa falando algo que vai contra aquilo. E não contra aquilo, mas contra o bem estar da gente. Tipo, meu pai... Meio freudiano já, né? Meu pai me incomoda bastante, enfim. Ele tem uma visão muito neoliberal. No sentido de, para ele, ele não ficou rico porque ele não trabalhou o suficiente. Ah, ele não ficou rico porque ele tem que se esforçar mais e tal. E para mim isso não faz o menor sentido. Só que eu não conseguia rebater isso o suficiente, sabe? E convencer ele de fato que isso não faz sentido. Que tipo assim, não é culpa dele que ele esteja pobre, entendeu? Por mais que, ok, tenha a possibilidade de você ascender socialmente, enfim. Tem, mas ao mesmo tempo não é simples assim. Não é isso, aí, nossa, todo mundo pode, você pode tudo, você pode, enfim. Não é assim. E aí eu não conseguia rebater isso, sabe? Só que não é, não faz sentido. É que a minha mãe é uma pessoa politizada também, sabe? Ela nunca falou coisas muito machistas nem nada. Nem racistas, enfim. Então nesse caso eu não tenho muito o que dizer. Mas no meu pai é mais isso, assim. Eu acho que ele tem uma visão muito deturpada das coisas.

Pesquisadora: Tá.

Sujeito J: Eu acho que no mesmo sentido da Sujeito M, que a minha família sempre tiveram pessoas assim. Agora, basicamente a minha família sempre inteira foi assim. Então tipo assim, eu tô ali na família, mas eu sei que eu não tô ali mesmo. Porque eu sempre fui tipo, não concordo com isso. Mesmo que eu não saiba, eu não concordo com isso. Pra mim, você tá falando do mundo, faz sentido. E aí, igual o marido da minha tia, na época que tava a pandemia, eu perdi o meu pai por conta do Covid. E aí, esse marido da minha tia, apoiando completamente o Bolsonaro, falando que “ele tá certo, que isso acontece mesmo”. E tipo, o cara acaba imitando pessoas com falta de ar. Eu tinha acabado de perder o meu pai. Falei, gente, eu não vou ficar no mesmo ambiente. Cara, porque nem com palavras eu vou conseguir debater nele. Eu vou ter que bater mesmo. Porque eu não vou conseguir. Então tipo assim, além do fato de tipo, “ah, é porque eu não trabalhei o suficiente pra conseguir”. Ah, e pautas que ele defendia. “Todo mundo consegue ascender socialmente. É só você querer. É só você acordar cedo e fazer as coisas. E trabalhar.” Gente, não é assim. A mesma pauta de 24 horas. Todo mundo tem as mesmas 24 horas. Mulher tem que ficar em casa trabalhando. São pautas que, gente, pelas minhas vivências, e pelos meus ideais, mas eu falava, gente, eu não concordo. Pra mim não tá certo. É igual, ah, mulher não pode se relacionar com mulher. Eu nunca concordei. E tinha muitas pautas dessas na minha família. Eu falava, gente, eu não concordo. Pra mim vocês estão errados. Então eu acho que me influenciou muito. Essa experiência com a minha família. De tipo, eu não concordo com você. E eu sou um pouco diferente, entendeu? Tipo, dar as ideias.

Pesquisadora: Tá. Alguém mais quer responder?

Sujeito L: Repete para mim, Tati, a pergunta.

Pesquisadora: É que eu identifiquei que algumas pessoas falaram que não sabiam argumentar, mas tinham uma sensação que talvez familiares estivessem errados sobre algumas opiniões. E aí eu queria entender de onde vocês acham que vem essa sensação, né? Tipo, o que começou a construir uma sensação de que... O que colocou essa sementinha de alguma coisa está errada nesse discurso, assim, sabe?

Sujeito L: Ah, não sei. Eu acho que foi uma questão de ver minha família falando certas coisas, mas aí, tipo... Meus amigos, por exemplo, semana passada eu estava no Hopi

Hari no dia que saiu a condenação do Bolsonaro. E eu estava com amigos. E aí todo mundo começou a defender o Bolsonaro porque, tipo, pelo amor de Deus. Aí todo mundo, não, de direita. Não, de direita não, não estou entendendo. Ah, eu acho que é mais isso mesmo. Quando você vê uma contradição de pessoas defendendo algo que você vê, que você acredita, que você sabe que também influencia aquela pessoa, porque aquela pessoa também vive no mesmo lugar que você, já passou as mesmas coisas que você, e mesmo assim está defendendo a direita, entendeu? Ou às vezes a mesma opção que defende a esquerda. E tal, sabe? Mas é uma contradição mesmo.

Pesquisadora: Tá. Você ia começar a falar ou foi a impressão minha?

Sujeito I: Eu ia. Eu acredito que, como a Sujeito M, a minha maior influência de me dar agonia foi de ver pessoas que eu me dava muito bem, só que eu não concordava. E eu sei que ele também não concordava, que era o meu pai e o meu tio. Eu queria compreender o porquê eles estavam agindo de tal forma. Sendo que ia contra as próprias ideologias deles. E, dentro do que eu compreendi e conversando com eles agora, eles estavam cansados do antigo governo e achavam de bom tom apoiar o governo e as próprias ideologias deles. Então, ali me deu um gatilho: Até quando eu vou contra minhas ideologias pra agradar o outro? Sendo que eu posso lutar sobre aquilo. Então, acho que o meu gatilho foi em relação a isso, de que eu não estar concordando com o meu próprio pai. Porque é uma pessoa que eu sempre tive como um espelho, meus pais e meus tios. E eu ir contra ao meu pai e ficar questionando pra minha mãe, porque a minha mãe também não entende muito. O meu pai entende um pouco mais. Só que, quando eu vi, naquele quadro, o meu tio ser totalmente a favor do Bolsonaro e ser uma das pessoas que era... Como posso dizer? Que o Bolsonaro não ia ligar pra aquela pessoa, pelo tom de pele, pela classe social. Então, acho que é isso. Pela pessoa não ter a visão da classe social que você é. Do que ele estava defendendo, o que você representa pra ele. Então, aquilo me deu muito gatilho. E eu queria entender. Então, foi aí que despertou tudo.

Pesquisadora: Alguém mais? Ou preferem passar?

Sujeito N: Bom, tinha muita discussão. Acho que na família todo mundo sempre teve muita discussão sobre política. Era uma coisa que me irritava um pouco. Não necessariamente por... Não era pela discussão em si. Mas hoje em dia, eu entendo que é necessário ter uma discussão, como a Sujeito I falou, vendo dos dois lados. Vendo dos dois lados da moeda. Só

que não era assim. Eu sempre vi de todas as formas brigas. Sempre foi briga, briga, atrás de briga. Se você não concordar com isso, você não é... Não sei como falar a palavra.

Sujeito I: Se você não concorda, você está errado.

Sujeito N: Você está errado, exatamente. Você tem que concordar comigo. Eu acho que isso não tem sentido algum. Todo mundo tem a sua visão. Só achei interessante... Que é o que eu falei, você conhecer antes de você falar algo. Então, basicamente é isso.

Pesquisadora: E aí, gente, voltando um pouco pro espaço da escola. Vocês viam esses tipos de contradição na escola? Ou a escola era um espaço neutro? Tipo, nem ajudava, nem atrapalhava? Porque vocês trouxeram muitas contradições no ambiente familiar. Mas isso era sentido na escola também?

Sujeito L: 100% neutro pra mim.

Sujeito J: Tinha, tipo, debates dos alunos entre si. Tinha os que eram mais direita e os mais esquerda. Eles acabavam debatendo sobre assuntos que eu não entendia, porque eu não tinha conhecimento sobre, mas que eles debatiam. Os alunos, tipo... professores, escola mesmo, não.

Pesquisadora: E eles debatiam de que forma? De uma forma que era mais respeitosa ou não?

Sujeito J: Às vezes era, às vezes já não tanto. Saíam algumas discussões. Aí, tipo, tinha um pra um lado, outro pro outro. Não ficavam muito juntos. Mas nesse sentido de briga, mesmo.

Sujeito M: Eu acho que a minha escola, entre os alunos, era um ambiente bem político, na verdade. Porque tinha curso de meio ambiente na Etec que eu fiz. E aí o pessoal de meio ambiente era mais envolvido com a política e tal. E aí tinha muitos debates. Tinha gente que era muito de esquerda e tinha gente que era muito de direita. Por exemplo, tinha um amigo meu - que eu sempre gostei de conhecer outros pontos de vista, né? Então eu conversava bastante com ele -, mas ele era integralista. O que é integralista? Ele achava que

tinha que juntar a igreja com o Estado. E aí ele ficava me mandando, tipo, o PDF do Plínio Salgado, que foi a pessoa que escreveu sobre integralismo nos anos 30 aqui do Brasil. Enfim. E aí eu até dei uma lida, assim, eu fiquei “isso aqui é meio estranho”. Mas tudo bem, enfim. E aí às vezes tinha briga entre ele e outras pessoas porque é uma visão bem radical, né? E aí tinha outras pessoas que tinham uma visão mais radical de esquerda e aí brigavam com ele, enfim. Nunca saiu briga física. Mas já tiveram algumas discussões feias, assim. Tá. Mas acho que é isso. Esqueci a pergunta de novo.

Pesquisadora: A pergunta era sobre se tinha contradições também no ambiente escolar, também além de família.

Sujeito M: É, sim, sim. É isso. Tinha. Bastante, inclusive.

Pesquisadora: Alguém mais quer responder? Não? Tá mais pro neutro que nem a Sujeito L, assim?

Sujeito H: Não, eu acho que eu vivi o meu Ensino Médio de errado porque eu não lembro de muita coisa, não. Eu acho que era cada um seu mundo. Não acho que não tinha. Nossa, não tinha nada. Eu acho que as únicas coisas que tinha eram o pessoal do Grêmio, né? Que o Grêmio era um pouco mais engajado. Mas como eu não conhecia muito a escola, então nem as pessoas lá, as pessoas não ligavam pra nada, sabe? Não tinha nem visão de futuro. Então, tipo, eram pessoas que não estavam engajadas pra nada. Mas eu acho que a escola em si era um ambiente neutro mesmo.

Sujeito N: Agora que ela falou, realmente, nem o Grêmio na verdade, na escola, era engajado. A gente até tentava, mas a gente não podia fazer nada. (...) A gente não tinha um auxílio deles que era necessário, da própria instituição.

Sujeito I: A escola não ligava. A gente tava ali como um Grêmio só pra suportar.

Pesquisadora: Mas quando vocês falam, não podia...

Sujeito I: A gente tentava propostas e eles sempre falavam que ia dar uma resposta e essa resposta nunca chegava. E a gente tentava e tentava e eles só iam atrás da gente quando

precisava fingir ser uma boa escola ou quando precisava representar na SU3 de que essa (...) tem que sair daqui pra ir pra outra escola pra representar e a gente chegava e via os outros Grêmios super grandes e o nosso... se perguntasse alguma coisa a gente não sabia, porque a gente só tava ali pra cumprir. A gente não tinha... não podia fazer nada. Tudo que a gente fazia era uma proposta enviada e eles nunca davam um respaldo pra gente. E acho que posso... Fala, você quer falar mais alguma coisa.

Sujeito N: É só isso. Basicamente, ao meu ver, com o Grêmio representante na escola e na Universidade acho que tem uma grande diferença. A Universidade é muito melhor. Eu me vejo agora como representante na minha turma, eu vejo que eu tenho um papel muito maior, muito melhor, consigo exercer muito mais, como eu posso falar...

Sujeito I: Ativo

Sujeito N: Liberdade, ativo... exatamente... maior. Na escola basicamente, a Sujeito I via, tinha reunião porque era obrigado pra ter, pra cumprir ...

Sujeito I: Mal tinha na verdade e quando tinha parecia, primeiro que a gente era as únicas do Ensino Médio. O resto era tudo Fundamental e os debates deles eram tipo, sabe, desnecessários às vezes...

Sujeito N: A reunião que era no quartinho (risos)

Sujeito I: Num quartinho super pequeno. E a gente tinha que se humilhar pra reunir com eles. E tinha que ser no horário deles e nunca... Era uma coisa bem...

Sujeito N: Sabe aquele quartinho...

Sujeito I: E a gente não era... Como que era o nome? A dona do Grêmio mesmo não era a gente. A gente só era ali um negócio, só que o maior cargo vinha pra gente.

Sujeito N: É, não sei. Isso é verdade.

Sujeito M: Presidente?

Sujeito I: Presidente. A gente não era presidente.

Sujeito N: A gente não podia ser presidente. Porque a gente queria, eu e a Sujeito I. Só que a gente não podia. A gente ficou como agregado.

Sujeito I: Mas a responsabilidade...

Sujeito N: ...caiu sobre a gente.

Sujeito I: Os alunos vinham questionar a gente sobre a quadra, como se fosse uma responsabilidade nossa, quando que ia reformar a quadra. E isso foi uma das propostas que a gente enviou só que a escola nunca deu resposta e os alunos caíam em cima como se fosse culpa da gente em relação a isso. E outra coisa que, debatendo aqui eu lembrei, que uma única coisa que teve no Ensino Médio em questão de política foi sobre o aborto. Quando tava em alta o tema aborto, e a professora inventou de fazer um debate, quem era contra e quem à favor, dividiu a sala contra e a favor. Foi um desastre porque ninguém tinha noção de nada. Os macho alfa ficaram tudo contra. Não tinha um argumento, uma base, e achava que o corpo... Achava que o aborto era coisa do demônio e não uma coisa de saúde. E foi aquilo, falou que ia bater em quem era a favor. Foi...

Sujeito N: A escola era bem agressiva (risos).

Sujeito I: Mas também foi o primeiro e o único. Acho que eles ficaram meio traumatizados em relação a isso.

Sujeito M: Temas super complexo

Pesquisadora: A professora não soube mediar, assim?

Sujeito I: Ela tentou, mas sabe quando os alunos do Ensino Médio, eles são muito agressivos. Eles acham que são donos de si, são donos da verdade, mesmo não sabendo nada, nem sobre ele mesmo, mas ele acha que sabe alguma coisa. Foi mais nesse quesito de não saber ouvindo, não foi tipo uma escuta ativa. Eu era do grupo a favor e tinha o grupo contra.

Foi super difícil trazer a argumentação, porque o meu grupo foi pesquisar, o deles só falava “a gente é contra e pronto”. E tudo que a gente falava, ele falava “você tá indo contra você”, sabe? Não escutava o que a gente tinha pra afirmar, trazendo como argumentos. Então foi bem cansativo. Teve uma hora que eu saí da sala, porque eu não aguentava ouvir tanta baixaria.

Sujeito N: A turma noturna era bem agressiva

Pesquisadora: Tá, gente. Eu acho que vocês já falaram no começo da conversa que não tiveram muitas experiências na escola que ajudasse...

Sujeito J: Desculpe interromper, mas a (nome da colega de turma) pediu para abrir, por gentileza.

Pesquisadora: Quem?

Sujeito J: A (nome da colega de turma).

(Pesquisadora desce para abrir porta e participantes conversam entre si)

Pesquisadora: Gente, queria perguntar... Eu acho que vocês falaram já que não teve muita experiência que ajudasse no senso crítico de vocês, mas eu queria saber se teve experiências na escola que ajudaram vocês a despertar a curiosidade de vocês e aprender coisas novas? Teve alguma coisa mais sentida na escola? No Ensino Médio né, quero dizer.

Sujeito M: Eu tive, eu acho. É que assim, principalmente na aula de língua portuguesa, porque meu professor era muito bom. Foi só no terceiro ano, eu tive o finalzinho no terceiro ano presencial apesar da pandemia, aí a gente ia sei lá, uma semana, duas e ficava meio que intercalando com outros alunos pra não ficar muita gente na escola. Mas ele era muito bom e aí eu decidi fazer faculdade relacionada a comunicação muito por causa dele, sabe? Dessa aula que eu tive.

Pesquisadora: O que ele fazia assim pra...

Sujeito M: É que eu gosto de literatura e ele falava bastante sobre literatura. E ele falava sobre literatura de um jeito que fazia a gente falar também, sabe? Ele falava, ele perguntava pra gente e aí ele passava várias coisas, vários livros diferentes, trechos de livro que eu gostava. Enfim, mas eu acho que era uma coisa meio minha assim, não sei. Eu não sei se todo mundo sentia esse engajamento. Todo mundo gostava dele. Mas eu acho que nem todo mundo sentia essa atração pelo tema, sabe? Mas acho que sim. E eu também... a escola era muito a minha... a escola era muito LGBT. É tipo, o menino que eu falei, que era integralista, ele não falava muito, não aparecia muito. Porque a maioria das pessoas era de esquerda. A gente teve até um evento... E tudo era organizado pelo (...) porque a direção não existia. A gente nunca via a diretora, nunca via a coordenadora, o pessoal não andava pela escola. Era só a gente e aí a gente tinha uma organizada, uma torcida organizada, porque tem (...) nas Etecs, sabe? E aí a gente tinha uma torcida muito grande. Tinha até bandeirão, tinha o grupo no Whatsapp, que estava a escola inteira. E a gente ficava conversando no grupo do Whatsapp, a escola toda. E aí teve... fizeram queimada, tipo queimada só de gays, queimada só de lésbicas. Enfim, e aí eu acho que eu tinha curiosidade na época sobre mim mesma e aí eu consegui ir explorando isso, sabe? Porque era um espaço aberto pra isso, enfim. Aí é isso.

Sujeito J: No meu tipo, tem bastante, ainda tem né. Mas é bem dividido mesmo. Tem o pessoal mais direita, tem o pessoal mais esquerda. Mas eu tive mais curiosidade pra saber sobre, mais esse ano do que os outros anos. O meu primeiro e segundo ano foi assim, tipo eu ia pra... de seis aulas, duas eu tinha. O resto era tudo vaga. Então eu saia da sala pra conversar com o povo ou aprendia a jogar truco, dominó do grupo.

Sujeito M: Era muita aula vaga.

Sujeito J: Era bem... Mas eu acho que eu despertei mais curiosidade esse ano, nas aulas de português, porque essa professora agora... se eu tivesse pego ela no primeiro ano, estaria maravilhada, porque ela é uma professora muito boa. E ela desperta mais a curiosidade. Eu sempre gostei muito de ler, só que eu sempre li mais romances. E aí ela todo semestre que a gente tinha uma cota de livro que tinha que ler, e aí eu acho que foi despertando mais curiosidade, porque são livros relacionados ao Enem e pautas realmente importantes, que trazem assuntos muito importantes. Então eu acho que me despertou mais curiosidade mais esse ano, porque os anos passados foram truco, baralho, UNO, Just Dance.

Colocaram televisão lá na escola. E aí faziam (...) com o computador ligado lá, com o computador na mão de adolescente. E eu tive isso...

Sujeito N: Isso aí eu não pensei. O meu só tinha truco.

Sujeito I: Tinha também música...

Sujeito N: Tinha música também, mas não Just Dance...

(Várias pessoas começam a falar ao mesmo tempo)

Sujeito J: A gente fazia comida a gente fazia comida, levava comida...

Sujeito N: Churrasquinho, truco...

Sujeito J: Só não teve churrasco, porque de resto (...)

Sujeito M: Teve churrasco na minha.

Sujeito I: Teve churrasco? Como?

Sujeito M: Eles levaram uma grelha pequenininha.

Sujeito J: A gente não conseguiu levar.

Sujeito M: Levaram um liquidificador uma vez também para fazer batida alcoólica.

Sujeito J: A gente já levou sanduicheira...

Sujeito M: Levaram dentro da escola.

Pesquisadora: Com a escola sabendo?

Sujeito M: Não, então aí expulsaram o liquidificador. Só que deu tempo.

Sujeito N: Deu tempo de fazer.

Sujeito M: Deu tempo de fazer. Eu não tava na sala, mas deu tempo de fazer, porque a diretoria não tava lá nunca.

Pesquisadora: Gente, voltando, alguém mais tá falando sobre experiências do Ensino Médio que despertou curiosidade, vontade de aprender mais?

Sujeito L: Tem que ser sobre política?

Pesquisadora: Não necessariamente.

Sujeito H: Eu acho que sobre política nem tanto, mas eu tinha professores muito bons. Eu acho que o que mais me chamava atenção era o minha professora de português, que ela era maravilhosa. Eu tenho contato com ela até hoje. É engraçado que eu tive meu primeiro contato com os livros que a Fuvest pede com ela, porque ela dava pra gente ler. Então eu li *Iracema*, eu li Machado de Assis, porque ela fazia gente ler, fazer uma resenha e usava também pra prova. Então foi um dos primeiros contatos que eu tive com esses livros, então me ajudou bastante também. E eu também nunca esqueço de uma aula que eu tive em sociologia, que o professor tava falando sobre utopia, que eu amei. Foi uma das aulas que mais despertou. Eu acho que também eu não gostava muito de matemática, enfim, química, mas eu tive uma professora muito boa também e ela ensinou a gente a fazer sabão. Então foi muito bom.

Sujeito M: Sabão?

Sujeito H: É, sabão. Tipo, com (...). É que assim, a minha escola de Ensino Médio, ela era muito boa. Ela tinha muitos lugares bons. Ela tinha um laboratório de química. Só que a gente só teve aula duas vezes nesse laboratório, que é engraçado né. Porque você tem esses espaços dentro da escola e eles não usavam, não deixavam a gente usar. E aí esses duas únicas vezes que a gente foi, a gente foi com a professora de química só pra isso. Mas eu acho que foi experiências de aulas que eu tive, que eu me lembro... de aulas de redação que eu fiz também. São aulas assim que me deixa... Teve também, quando teve... Foi no segundo ano

antes de vir a pandemia, que eles inventaram de colocar aquele negócio de eletiva. Teve a eletiva e as aulas de projeto de vida. Só que eles não tinham tirado ainda no meu ano filosofia e sociologia, então não teve esses itinerários. Aí terminei normalmente. E aí teve uma eletiva que foi muito boa, que foi química forense. Eu amei, que a gente aprendeu a identificar digitais, analisar sangue. Então foi tipo uma eletiva que pra mim foi maravilhosa. Foi esse tipo de experiência que eu tive, de contato. Agora, politicamente assim, não.

Sujeito N: Bom, eu gostei bastante... acho que foi no segundo ano, que a gente teve química e física. Acho que foram matérias que me agradaram bastante. E a gente infelizmente, depois entrou no Novo Ensino Médio, no terceiro ano. A gente não continuou tendo essas aulas. Só que se eles tivessem tido esses professores específicos, eu acho que eles teriam ajudado muito a gente também no Enem. Porque a nossa turma não pegou esses dois professores que eu estou falando. Mas pra outra turma, que eles deviam estar passando outra matéria. Só que por fora eles estavam dando ainda aulas de Química, Física, que iam agregar no Enem. Querendo ou não, o nosso objetivo era fazer a prova do Enem, conseguir passar. Eles ajudaram a outra turma, a gente não conseguiu, mas eu gostei bastante da experiência. Foi bem bom, acho que agregaria mais.

Pesquisadora: O que eles faziam de legal?

Sujeito N: Não, é porque, por exemplo, eles eram professores de Física, de Química. Eles eram assim... Aí, no Novo Ensino Médio, teve outras matérias para eles. Mesmo eles sendo professores de Física, dava outra matéria, não tinha nada a ver. Só que, para a turma deles, eles pegavam e continuavam tendo aulas de Física e de Química.

Pesquisadora: Legal.

Sujeito N: Legal, eu gostava muito disso. Eu infelizmente não tive, mas era coisa que tinha no ENEM. Esse Novo Ensino Médio... Para mim, o que atrapalhou no Ensino Médio não foi a pandemia, até porque foi até metade do ano. O problema mesmo foi o Novo Ensino Médio, que, gente, o que foi isso? Eles colocam matérias que não vai ter no Enem, não tem sentido.

Sujeito J: Tanto para mim... Eu peguei, a pandemia estava no Fundamental. Eu estava no Fundamental ainda. E aí, o 9o ano saíram... Eu estava no 9o ano, já tinha parado a pandemia. Já tinha votado as aulas presenciais. E no primeiro ano, eu entrei e não estava mais com a pandemia. Só que entrou no Novo Ensino Médio.

Sujeito M: Foi um choque.

Sujeito J: Tiraram todas as aulas que a gente precisava, eu falei “gente, bem da minha vez”...

Sujeito N: Não tem sentido.

Sujeito J: E aí, para melhorar a ETEC, a minha ETEC, no mesmo ano que eu entro, eles decidem... Porque geralmente era período integral... Eles decidem colocar outros períodos e diminuir totalmente a carga horária.

Sujeito M: Sério?

Sujeito J: É, tanto que eu entro 7:10 e saio 12:15. E não tenho todas as aulas que eu precisava ter.

Sujeito N: Mas já (...) o estudo, é triste a educação.

Sujeito J: E aí, tipo assim, ano que vem eu preciso entrar na faculdade, ou então, não ano que vem, mas o próximo, eu tenho que estudar completamente por fora. Porque na escola mesmo, se eu for usar o que eu aprendi na escola, eu não vou passar em nenhuma faculdade.

Sujeito I: Eu acho que não mesmo, viu? Esse dias fui fazer a prova do ENEM. Foi assim... Não tem sentido nenhum o que eu aprendi.

Sujeito N: Não tem sentido nenhum, né?

Sujeito M: Para mim, parece um projeto para deixar pessoas pobres fora da universidade.

Sujeito N: Parece, não...

Sujeito M: Não parece né. É....

Sujeito N: Porque as particulares têm tudo isso.

Sujeito M: Não tem Novo Ensino Médio, escola particular.

Sujeito I: O que me matou no Novo Ensino Médio do itinerário, foi o itinerário que a gente pegou de quadrinhos.

Sujeito N: Nossa, gente...

Sujeito M: Eu estava revisando... Eu estava revisando o livro didático de Ensino Médio recente, e tem coisa tipo “ah, como fazer um vídeo pro YouTube?”.

Sujeito N: (risos) Faculdade de *influencer*.

Sujeito J: A gente nem tem livro didático.

Sujeito M: Mentira.

Sujeito I: Aquela da apostila, né? Não tem mais.

Sujeito J: A única apostila que a gente teve, foi justamente... Porque, assim, o meu professor de matemática é muito bom também. E eu só peguei ele nesse maldito ano, em um ano só. Mas, porque ele tinha na casa dele, e aí ele deu um jeito de conseguir para os alunos. Porque tipo, na escola, o primeiro e o segundo ano, eles deram, acho que, em torno de 10 livros que a gente levava para casa. E a gente ficava trazendo e levando de casa para a escola. Não usamos esses livros. Em momento nenhum, não tinha nem aula direito para usar. E agora já não tenho esses livros.

Sujeito N: Só por cumprir mesmo, porque eles são obrigados a cumprir. Mas, faz falta esse tipo de professor que realmente não está ali só para receber o salário dele, que se importa com a vida de outras pessoas.

Pesquisadora: Sujeito L, você queria contar sua experiência?

Sujeito L: Eu já me perdi, tá? Depois do debate eu já acabei me perdendo na pergunta.

Pesquisadora: Não, a pergunta era se você teve alguma experiência no Ensino Médio que estimulou a sua curiosidade, que a gente deixou com vontade de aprender mais.

Sujeito L: Eu amo a escola, tanto que me refiro como minha, e não como ex-escola. Mas eu amo ela de paixão, assim. Acho que eu tive todo o suporte que eu precisei. Eu acho que se eu já não estou na faculdade, é porque eu optei por aproveitar o último ano. Porque, para mim, foi incrível, incrível mesmo. Sempre tive bons professores. Óbvio que tem aqueles que também não são lá aquelas coisas. Mas acho que o que mais me ferrou mesmo no último ano foi a questão de plataforma. Porque eu acabei gastando muito tempo com plataforma, sendo que eu podia tá tendo aulas com professores, e eu tinha que ficar mexendo no celular para fazer, tipo, negócio de inglês. Aí você tinha que ficar falando assim com o celular para ele conferir que você falou certo. Então isso para mim achava muito desgastante. Mas, de resto, não tenho nada para falar ruim, assim.

Pesquisadora: A experiência foi boa, por quê?

Sujeito L: Por tudo. Eu tive um suporte bem bom, assim, de professores. A coordenação também. Eu fui representante, também, por este anos seguidos, consecutivos. Então acho que eu sempre tive esse contato de querer saber mais, de estar lá na frente, assim, de mediar entre alunos e coordenação. Então acho que foi isso mesmo.

Pesquisadora: Ah, então você pode fazer um papel de mediação e coordenação entre os alunos. Você fazia sozinha, como representante? Ou tinha alguma organização por trás, tinha outros representantes?

Sujeito L: Não. Teve anos que eu fui sozinha, mas teve outros anos que eu fui com outras pessoas, também. Normalmente era mais uma pessoa. Mas, normalmente, eu era... É porque eu (...). Quando tinha a votação, tinha o primeiro representante, e o segundo, que, no caso, se o primeiro faltasse, o outro substituí. Mas aí, como eu acabava que eu substituí consecutivamente, eu era a primeira. Então acabava que eu que estava com as responsabilidades maiores.

Pesquisadora: E como que era esse seu papel... Porque isso não estava de participação política, né...

Sujeito L: Era incrível. Eu amava. Eu amava mesmo. Eu sempre me elegia, eu sempre gostava. E estava muito feliz que eu conseguia bater de volta. Então, eu sempre tinha essa impressão de querer ser a pessoa que vai dar o recado, não é a pessoa que vai receber. Porque eu estava achando que, por exemplo, se você dá o recado para a Sujeito H, a Sujeito H vai receber de uma forma, e aí ela vai me passar de uma outra forma. A minha cabeça era assim, entendeu? Então, eu preferia já conversar com você, que eu já ia ter a resposta direta, entendeu?

Pesquisadora: E como é que você levava a demanda dos alunos? Tipo, era pessoa, um a um, que vinha falar pra você e você levava pra escola? Ou vocês faziam discussões uma vez por semana? Faziam votações? Como que era?

Sujeito L: Depende. Existia casos e casos... Eu vou usar o exemplo do ano passado. Tinha um menino da minha sala que, quando a gente fazia educação física, ele ficava... O odor ficava muito alto na sala. E aí, acabou que isso acabou virando uma zoação entre o pessoal. Então, quando a gente chegava da educação física, tinha gente que pegava o desodorante na sala e começava a jogar, sabe? E isso é algo que eu tive que levar pra coordenação. Mas eu levei de uma forma anônima. Eu só não comentei na sala, não comentei com o aluno. Eu só conversei com a minha coordenadora e avisei. Então, existia (...). Então, a gente tinha reuniões que a gente tinha que passar pros alunos no geral.

Mas aí, às vezes, a gente tinha um tempo que vinha no meu individual e falava comigo “oh, isso aqui está rolando”, aí eu passava pros coordenadores.

Pesquisadora: Tá, entendi. Vocês tiveram também casos de participar de alguma pauta coletiva na escola? Levar pra diretoria?

Sujeito J: Eu cheguei a ser vice-representante por um ano. No segundo ano. Mas, não mais, porque eu falei, gente, não consigo conversar com a escola, porque eles não respondiam. A gente precisava montar a feira tecnológica, semana do Paulo Freire, e a escola não respondia tanto que essa semana começou a feira tecnológica. Esse mês, se não me engano. E aí, eles mudaram sem avisar ninguém. O perfil que a gente precisa fazer... É obrigatório ter um banner sobre o nosso TCC pra divulgar a nossa ETEC também pra o pessoal poder fazer o vestibulinho e entrar. E foi assim, eles deixavam tudo muito solto. Eles só respondiam quando era do interesse deles. E eu não entrei pra ser representante pra defender direito dos coordenadores, e sim dos alunos. Então eu levava os problemas e falava “Olha, tá acontecendo isso e isso”. “Ah, então, mas aí a gente não consegue resolver”. Se vocês não conseguem resolver, vocês são coordenadores e vão fazer o quê? E aí eu falei, gente, não.

Sujeito M: A Etec é assim. A minha era igual. Tipo assim, é isso. Eles ficam nessa. “Ah, não, a gente não consegue fazer isso. Ah, a gente não consegue fazer aquilo. Ah, a gente não consegue fazer isso. Ah, a gente não consegue. A gente não consegue.” Eles nunca conseguem fazer nada, basicamente. Não dá pra fazer nada.

Sujeito J: Acho que eles não sabem usar esse mecanismo de grêmio, representante porque isso auxilia muito. Porque, por exemplo, na minha faculdade, a coordenadora, tipo, ela usa muito a gente... Não, usa é muito pesado... Mas ela utiliza esse meio de comunicação e é muito mais fácil, né, gente? Tem mais coisa pra fazer. Acho que isso é um auxílio muito grande que eles poderiam utilizar. Mas, não sei, eles ignoram simplesmente na escola.

Sujeito M: Eu acho que eles ignoram.

Sujeito J: Eu acho que eles poderiam ter contato. O meu diretor, eu fui descobrir quem que era ele... Porque a gente teve um processo seletivo, e aí nós escolhemos uma pessoa, porque a gente não conhecia ela. Ela tá te pedindo há milhares de anos ali pra entrar como diretora e toda vez os mesmos derrubam ela. E aí, enfiaram lá que ele, que entrou por contato. E ele não se apresentou pra escola, ele não se apresentou pra ninguém. Tanto que eu

trombei ele, quando ele tinha entrado. Não reconheci, pedi perdão. Não reconheci. E aí eu fui conhecer... Isso porque a gente teve feira tecnológica e semana Paulo Freire. E na última que eu não tava como representante, nós gastamos mil e pouco pra poder fazer uma feira tecnológica. Então, tipo assim, saiu do nosso bolso. Rifa não vende, gente. Por mais que a gente faça, nunca vende o valor que a gente realmente precisa. Então sai do nosso bolso. E aí eu falei, nós vamos e aí eu já tava com o representante junto com um amigo meu e falei “então vamos vender alguma coisa”. Porque nos anos passados, antes de ele entrar, vendíamos e não tinha problema. Mesmo tendo a... O lugar que compra o alimento, mas sempre teve. E a gente nunca vendeu o que vendia lá pra não atrapalhar as vendas deles. Nesse ano... Foi nesse ano? Não, foi no segundo. No segundo ano a gente resolveu vender geladinho pra poder arrecadar o dinheiro, né? Pra gente não ter que tirar tanto do nosso bolso. Porque a gente nem tem pra, quem dirá pra fazer feira. Aí... Não. Quiseram tomar. Quiseram tirar os alunos da escola, colocar expulsão, advertência. E aí eu falei “vocês estão loucos”. Pra começar que vocês não me avisaram. Aí eu tava falando com o... Ele é um abaixo do diretor, porque esse daí a gente já conhecia. Falei “Então, Patrick, não conheço nem quem foi o diretor daqui. Ele nunca se apresentou pra minha sala.” Ele nunca se apresentou pra sala nenhuma. Se eu vejo ele e não vejo, é a mesma coisa. Eu não conheço ele. Ele nunca se apresentou aqui pra gente. E outra, vocês fazem a gente gastar mil reais do nosso bolso, da onde a gente não tem. Como que eu vou virar pra um adolescente que não tem nem o que comer dentro de casa, que vem pra escola pra poder comer e falar pra ele “Olha, desembolsa 50 reais aí do seu dinheiro, porque a gente precisa fazer um trabalho pra escola que vai ser jogado no lixo, assim que a gente terminar de fazer”. Aí o que a gente consegue fazer, juntando todo mundo, vocês querem tirar e ainda dar advertência pro meu pessoal? Você não tá louco. Se você for dar advertência, você vai ter que me expulsar. Porque eu vou rasgar esse papel na sua frente. Aí eu comecei a discutir com ele. Aí o diretor aparece atrás de mim e fala “Então vamos conversar”. Eu falei, “Tá, mas quem que é você?” Porque até então eu não sabia quem era ele. E eu já tava com o meu sangue elevado, porque eles queriam dar advertência pro meu pessoal, porque a gente tava vendendo e eles não tinham nem dito pra gente que não podia. Aí ele falou pra mim “Eu sou o diretor”. Eu falei “Você nunca teve contato com a gente”. Aí agora você quer chegar sim. Então eu acho que eles deveriam ter mais contato com os alunos. E realmente conversar, porque, igual, eles decidiram um novo formato pra nossa feira tecnológica e a gente vai ter que reembolsar da onde não sei, pra fazer um banner, porque eles falaram que é obrigatório fazer. E eles não dão dinheiro pra gente fazer. Não vai sair do nosso

bolso. Fora o banner, que já é obrigatório do TCC que a gente tem que fazer. E eles não conversam com os alunos.

Sujeito M: Eu tenho uma coisa um pouco menos grave pra falar. Mas que é nessa vibe assim. Quando eu tava na Etec, a gente tinha um evento no Etec Cesp, que é um evento entre Etecs, que é tipo, é um evento esportivo entre todas as Etecs de São Paulo. E aí pra pegar o ônibus. Pra pegar o ônibus pra ir pra Etec de esportes, os alunos que se organizaram. Teve um do Grêmio, eu acho, que entrou em contato com uma empresa de ônibus. A gente pegou, a gente alugou o ônibus, todo mundo pagou, fez vaquinha e foi. Aí a escola não tinha nada a ver com isso. Eles não estavam nem aí. A gente foi sozinho.

Pesquisadora: E Sujeito L, na sua escola tinha mais receptividade a esses pedidos? Mesmo que envolvesse dinheiro, que é uma coisa mais complexa?

Sujeito L: Então, acabei de lembrar. A gente tem gincana todo ano e é uma coisa que é muito esperada pelos alunos. Muito mesmo. E a acaba que a gincana é um projeto muito grande, muito grande e acaba levando muito dinheiro. A gente não recebe nenhum auxílio da escola... Ano passado, na minha equipe, eu recebi, mas muito pouco. Não foi nem um terço do que a gente realmente precisava pra gincana. Então, assim, a gente já tinha dinheiro doado, literalmente. Principalmente, quem é cúpula. No caso, é o pessoal que organiza e é mais a rede da equipe. Então, o pessoal que é cúpula acaba ajudando a gente a comer literalmente, porque é muito dinheiro que vai. Então, a gente tem que ficar com várias (...), a gente tem que vender coisas para a escola poder pagar, porque é muito dinheiro que vai embora.

Sujeito N: Bom, acho que no final o maior problema não é nem a instituição em si. Eu acho que é mais o estado, né?

Sujeito I: Acho que sim, acho que é a coordenação.

Sujeito N: A coordenação sim, realmente, mas eu acho que tivesse mais investimento, com certeza.

Sujeito I: É porque eles sempre falam assim “A gente não consegue, a gente não tem estrutura, a gente não tem...”... Como que é a palavra que eles falam?

Sujeito M: Orçamento?

Sujeito I: Orçamento. O dinheiro não vem. Mas como não vem? Eles não explicam isso. E não devem vir mesmo.

Sujeito N: Não deve vir mesmo, realmente.

Sujeito M: Mas... Pois é, eles fazem... Pegam o dinheiro, e onde que eles enfiam?

Sujeito J: Tipo assim, teve essa troca de diretores, e a última diretora saiu P da vida, então ela falou, por favor, o que que tem aqui? A gente tem esse valor aqui, é a verba que a gente tem agora, tá? Basicamente, todo ano a gente recebe isso. E aí, ela tinha mudado um pouco da estrutura da nossa Etec. A minha Etec, ela parece uma cadeia. Falando bem sério. Ela tem tipo um... Eu me arrependi completamente de ter entrado naquela Etec. Ela tem, tipo, umas grades que, realmente, você se sente numa cadeia. E ela não tem estrutura nenhuma pra ser Etec. E aí, a gente questiona "Tá, mas aonde vocês estão colocando esse dinheiro?". Porque na estrutura não é. Quando vocês entraram, que já tinha esse dinheiro, já tinha essa estrutura. Porque foi a diretora antiga. Então, não foi vocês. Alimentação tem dia que não tem.

Sujeito M: Mentira.

Sujeito J: Tem dia que não tem. Aí, é só essa bolacha. Aí, a bolacha acaba e não dá pra todo mundo. Aí, o leite acaba e não dá pra todo mundo. Aí, você escuta, nossa, porque a Etec não é (...), gente, não é. Não é. Aí, a gente pergunta "Gente, mas cadê o dinheiro?". "É, porque a gente fica resolvendo problemas, e a gente reforma". Reforma, você reforma o que? Gente, o banheiro tá pingando água. As privadas não funcionam. As trancas da porta estão abertas. Se algum moleque entrar no banheiro feminino, ele pode arrombar a porta a qualquer momento, porque não tem tranca.

Pesquisadora: E não tem nenhum tipo de movimento dos alunos? Tipo, greve, algo desse tipo?

Sujeito J: A gente... Não, porque parece que, tipo, meio que desanimou, sabe? Nos primeiros anos, a gente ainda fazia pra ter as aulas. E aí, esse ano, como é o último, pelo menos a gente, parece que desanimou, sabe? Eu até tento falar “Não, gente, vamos fazer”. “Ah, mas a gente já vai sair. Falta pouco tempo.”. E aí, desanimou completamente, porque a escola desanimou muito, gente. Desanimou completamente. Porque, pra gente conseguir conversar com a escola, a gente não pode, tipo, mesmo que o professor libere, a gente não pode sair e conversar com a coordenação, porque a gente só pode conversar no horário do nosso intervalo. Então, enquanto a gente come, a gente conversa com eles. Na hora que a gente chega, não tem ninguém lá. E na hora que a gente tá indo embora, eles estão (...). Então, se eu preciso entregar um atestado, ou eu corro ou eu entrego o atestado. Se eu preciso falar que um professor assedia uma aluna, ou eu falo do professor, ou então eu vou comer. Então, assim, eles não dão nem espaço pra a gente conversar com eles. E aí, desanimou completamente.

Sujeito M: E tem toda a mentira, né, de que a eleição de diretor, os alunos têm alguma voz. Só que aí você vota e nunca é a pessoa que você votou. Porque a coordenação também vota. E o peso mais importante é o peso do voto da coordenação. E aí eles escolhem quem eles querem. Independente, tipo, do aluno achar que aquela pessoa não vai ser a melhor diretora possível, sabe?

Pesquisadora: É essa experiência em todas as escolas?

Sujeito I: A votação? Nunca tive.

Sujeito N: Nunca tive.

Sujeito M: Eu acho que é Etec, isso só.

Sujeito J: É o que aconteceu na minha. A gente votou, tinha saído que ela ia ser a nossa diretora. Todo mundo fez isso. Porque a gente conseguiu movimentar a escola inteira pra votar nessa pessoa, porque a gente já conhecia ela, a gente conhecia o trabalho dela, a gente conhecia como ela administrava a escola. E aí a (instituição gestora) decidiu que nós, que paramos uma semana pra fazer a votação, que organizamos toda uma escola, eles decidiram que o que a gente tinha decidido não valia de nada, pra gente que estuda ali. Não

decidiu mais nada e eles jogaram essa ideia porque ele tem contato com o pessoal lá da (instituição gestora).

Sujeito M: É, porque não é exatamente o estadual, né? É a (instituição gestora) que controla as Etecs. E aí eles são... Eu não posso falar, tá gravando.

Sujeito N: Mas isso é basicamente pra falar "Teve uma votação, gente", mostrar para o povo.

Sujeito I: Só para fingir, né.

Sujeito N: Porque eles gostam de mostrar. A maioria é a aparência né. Então, vamos dizer assim, que o problema é administrativo, falta de investimento, acho que vai ao todo, entendeu? Acho que não é só um problema do estado, por exemplo. Ela falou "Investe muito dinheiro na Etec, mas cadê esse dinheiro?". É uma grande lavagem de dinheiro.

Sujeito M: É uma grande lavagem de dinheiro.

Sujeito J: É uma grande lavagem de dinheiro, porque a Etec tem alunos que não conseguem comer porque acaba o lanche. Mas o diretor tá com um carro novo. O diretor tá com um (...) lá na garagem, porque a gente passa por ele. Aí os professores, que a gente sabe que tem envolvimento com a coordenação, tão trocando de carro, tão fazendo viagens. Enquanto nós, alunos, não estamos tendo aula. Quando tem reposição de aula, eles não avisam os alunos. Avisam um dia antes. Igual, diversas vezes nós já tivemos que pegar a declaração de horas por conta da... que eu ia ter reposição. Eles avisaram um dia antes. E tem gente que precisa trabalhar, que só consegue trabalhar de sábado. Tem gente que tem curso, igual eu tenho, e eles avisam um dia antes. Então eu sinto muito um descaso com os alunos. Muito mesmo.

Sujeito M: Eu também sentia.

Sujeito N: A escola virou uma informalidade, só pra mostrar. Vem, reporta ali, fala como tá sendo os estudos, como tá sendo investido nisso nisso... Mas de fato no dia a dia não tem. Não tem educação de verdade.

Pesquisadora: E nas escolas de vocês não tinha greve, esse tipo de coisa? Alguma ação dos alunos pra mudar?

Sujeito I: Os alunos não.

Sujeito N: Os alunos é como a gente falou. Pelo menos no nosso turno era noturno.

Sujeito I: Era um turno que tava cansado. Só ia por ir, só pra ganhar presença, pra concluir o Ensino Médio.

Sujeito N: Nem iam né. Porque eles até fecharam o turno. Nem tinha aluno.

Sujeito I: Tinha uma turma que só tinha 15 pessoas, dessas 15 pessoas ia 5. Então era bem...

Sujeito N: De verdade, eu gostei muito do Ensino Médio, mas não foi de fato pelo ensinamento, pela educação. Foi mais pelos amigos que eu tinha, que eu fiz, foi muito legal.

Sujeito M: Pela resenha né.

Sujeito N: Pela resenha, exatamente. Porque de verdade, realmente foi uma grande defasagem. Inclusive no Enem, gente, eu não sei aconteceu, eu fui na sorte mesmo. Peguei antes da prova, peguei uma redação na cabeça, consegui fazer uma nota ok, e consegui uma bolsa graças a isso. E o meu professor também regra de 3, regra de 3. Gente, tem matéria de química, fazer regra de 3.

(Diversas pessoas falando juntas)

Pesquisadora: A Sujeito L queria falar...

Sujeito L: Eu concordo. Em relação à comunicação na minha escola, sempre foi algo muito tranquilo. Ela disse que ou ela comia, ou ela entregava o atestado. Mas na minha não, a minha era sempre muito tranquila. Se a gente pedia pro professor que a gente poderia ir na

coordenação, a gente ia tranquilamente. A gente tinha total liberdade de falar com o diretor, vice-diretores, coordenadores. Não sei se era porque na escola era só o Ensino Médio, não era tipo... Era só o Ensino Médio mesmo, então eram poucas salas, tecnicamente, mesmo sendo escola pública. Mas em relação à verba, duas questões aqui. Esse ano eles estão concorrendo a um concurso de que as quatro melhores escola vão ganhar 100 mil reais cada, em alguma coisa de votação, não sei. E aí eu queria muito saber pra onde que vai esse dinheiro. E a questão que incomoda muitos alunos, a questão do Hopi Hari, que cada escola determina um preço, né? Só que a gente não sabe se esse preço é determinado pela escola, e aí eles ganham dinheiro em cima, porque pra gente acaba sendo muito caro, ou se é o próprio Hopi Hari que determina isso. E na nossa cabeça, não. Mas...

Sujeito M: Eu não consigo pagar Hopi Hari. Tá 180.

Sujeito N: Nossa, no consulado da viagem está 280.

Sujeito I: Mas eu acredito que é mais e Hopi Hari mesmo. A escola não tira...

Sujeito N: Eu acho também. Eu não sei, mas pelo meu ver, fica assim, duzentos e pouco, porque o valor é 180 com ingresso.

Sujeito I: Pelo menos elas não tiraram. É, pelo menos a nossa não tira. Era menos de duzentos reais.

Sujeito L: Essa gravação não vai ser coisada, né?

Pesquisadora: Divulgada?

Sujeito L: Então, vou falar. (...)

Sujeito I: Quando tem passeio assim, pelo que eles explicam, pelo menos a nossa escola explica que aquela instituição que está fazendo o passeio, ela estimula os funcionários que tem lá dentro que podem ir sem pagar. Pelo menos funciona lá. Dessa forma. Então, não sei se é em todas as escolas que isso acontece, mas durante o passeio da escola ia assim. Tipo, todos os professores podiam levar filhos deles para esses passeios.

Sujeito M: Gente, eu não tive passeio nenhum.

Sujeito H: Nossa, eu também não tive nada. Na minha escola... No Ensino Médio eu não fazia nenhum passeio.

Sujeito M: Zero.

Sujeito I: Os professores no Hopi Hari, sabe aquele negócio que paga duzentos reais pra ir na fila ou na frente? Eles iam na frente da gente.

Sujeito M: Gente, era meio que tipo assim, foi o que eu falei, pra ir pro (...), a gente alugou o ônibus. Então, se tinha algum passeio, alguma coisa, era tipo a gente se encontra lá, pega o trem e... (...)

Sujeito J: (...) Eles disponibilizam um professor que tem vontade pra ir junto. E aí, passagem, se você tem um boletim escolar, se você não tem, aí... E bom, a gente vai, a gente tinha uma cidade, não sei que cidade que era... Esqueci o nome dela, mas é uma que tem cachoeira.

Sujeito M: Paranapiacaba.

Sujeito J: Essa daí! Viraram pra gente e falaram, “Olha, fizemos, e aí vocês vão, tá bom?”. (...) Aí, tá só pros terceiros anos, acho que vai ficar uns três mil pra alugar os três ônibus que a gente precisa alugar, isso com desconto (...). E aí a gente vai desembolsar de algum lugar porque a escola tá assim “Vocês vão de metrô, vocês vão de ônibus, vocês vão de...”. Eu já fiz muito de conseguir vocês pra conseguir ir, tá? E o... O que vai... Qual que é o nome? O que vai meio que encontrar a gente lá?

Sujeito M: Tour? Guia?

Sujeito J: É, o guia. A gente tem que pagar também. Se a gente quer ir... Além do ônibus, a gente ainda tem que pagar o guia, porque senão a gente não encontra o guia.

Sujeito M: É tipo, vocês vão sozinhas, mas a gente...

Sujeito J: Vocês vão pelo nome da escola, mas o guia vocês pagam, ônibus vocês pagam... Alimentação... vocês pagam também.

(Conversa interrompida pela chegada do professor)

Apêndice 6: Transcrição do encontro reflexivo realizado no dia 27/09/2025, com ex-aluna da EC da turma de 2024

Pesquisadora: Ó, vou compartilhar a tela. Tá no celular ou você tá no computador?

Sujeito E: Tô no celular, mas dá pra ver tranquilo.

Pesquisadora: Eu só queria te mostrar como é que eu fiz a... (...) era por pessoa, né? Ou se era por temas gerais. Daí mantive o tema gerais. Eu montei temas gerais a partir de várias falas de vocês. Das falas de várias de vocês, na verdade.

Então, aqui desse lado esquerdo são temas gerais que eu identifiquei. E do lado direito são as falas pelas quais eu identifiquei esse tema, né? E aí eu não peguei esses temas gerais por quantidade. Eu peguei por relevância, sabe? Então, tem coisas que tem muita fala, dá pra ver.

Sujeito E: Nossa!

Pesquisadora: E tem coisas que é pouquinho, assim. São, sei lá, umas três ou quatro falas. Aí foi assim, ó. As coisas que eu identifiquei... faz muito tempo que a gente fez o grupo social, então, não sei nem se você vai lembrar. Mas a gente fez sempre essa roda de conversa há muito tempo. Acho que é bom lembrar, né? Que o meu tema foram as contribuições do médio pra formação política de vocês, né? Esse tema.... foi ao redor deste tema que a gente conversou. E aí eu identifiquei algumas coisas. A primeira delas, eu acho que vou passar por todas, Sujeito E. E aí, no final eu deixo um espaço ali pra você falar se você achar que tem alguma coisa ou pra acrescentar ou pra falar algumas coisas que eu não fiz. Então, a primeira delas é a “não contribuição na instituição escola pra formação política dos jovens”. Aí, e que eu quero dizer com isso, né? Eu identifiquei que muitos de vocês trouxeram falas do tipo “Ah, a escola não ajudou tanto, mas eu tive amigos que ajudaram”. Ou “eu tive professoras que ajudaram”, né? Então, por exemplo, eu coloquei até... Eu falei que eu ia manter a identidade de vocês oculta e eu deixei, né? Então, eu coloquei até sujeito A, Sujeito B, então eu não lembro direito quem falou exatamente o quê. Mas teve alguém que falou, por exemplo... “Ah, contribuíam na minha formação de política na escola a partir de coisas que vieram dos próprios alunos”. Não foi, tipo, uma posição que veio da própria escola. Outra pessoa que

falou “Eu concordei” com a afirmação que eu tinha colocado, né? Nas minhas aulas de Estudo Médio. Sim, eu tive a influência da minha formação política. Porque, assim...

Sujeito E: Acho que fui eu mesmo.

Pesquisadora: É, acho que foi mesmo. Então, tiveram várias falas nesse sentido. Então, eu identifiquei que vocês consideram que a escola como instituição não contribuiu. Mas, dentro dela, tiveram outros fatores que contribuíram. Aí, nos outros elementos aqui, eu coloco fatores que contribuíram. Então, “os professores são vistos como aliados...”

Sujeito E: Pesquisadora...

Pesquisadora: Ah, pode falar.

Sujeito E: Posso falar sobre o outro?

Pesquisadora: Ah, pode, pode.

Sujeito E: Então, o que eu lembro, assim, do geral... Quanto ao que você está falando, assim... Sobre a escola e tudo mais... É, realmente, como... A escola em si, como instituição... É... Falando, assim, da gestão... É... Da grade curricular em si... Realmente, eu acho que ela não é construída para que a gente se interesse por política mesmo, sabe? Então, assim... Isso que a gente falou... Porque pode ficar confuso... Não sei, para o seu... É o orientador, né?

Pesquisadora: É, é o orientador.

Sujeito E: Eu não sei. Aqui, o que... Eu acho que aqui é a minha fala, né? Eu não sei. Pelo que me lembro de ter falado naquele dia, eu acho que é a minha fala, do Sujeito E. Pelos professores, eu não sei se ele pode entender como parte da instituição. Mas o que eu quero dizer isso, pelo menos, em questão dos professores, era em conversas abertas, sabe? Não, tipo, o professor representando a escola, sabe? Mas, o professor como pessoa. Então, é... Isso que a gente falou, pelo menos que eu me lembro daquele dia, era referente às pessoas, sabe? Não à instituição em si. Só para deixar claro, não sei se ele pode... É... Encucar com você em

quesito, assim “Ai, mas os professores fazem parte da instituição, não sei o que aí”, sabe? Sendo que eram em conversas abertas. E não... É... Referente à escola mesmo, sabe?

Pesquisadora: Nossa, Sujeito E. Você foi... Foi direto no ponto que o meu orientador falou. Porque o meu orientador já viu, né? E ele falou...

Sujeito E: Ah, que bom!

Pesquisadora: Ele falou exatamente o que você está falando. Ele falou, “mas assim... Se os professores não são a escola, o que é a escola, né?” E aí, eu trouxe isso que você falou, né? Ah, eles falaram de grade curricular, ou diretoria, ou coordenação, alguma coisa assim. Então... Você tocou exatamente no ponto que ele foi, assim. Isso foi muito bom.

Sujeito E: Ai, que bom. É porque eu pensei... Eu acho que ele pode pensar que o professor representa a escola, né? Eu vou falar antes que...

Pesquisadora: Sim, sim. Entendi, entendi. Muito bom. Valeu, Sujeito E.

É... Bom, aí outra categoria, grupo, sei lá, que eu identifiquei, outra conclusão que eu cheguei, é que professores são vistos como aliados políticos meio que ocultos na escola, né? Por que ocultos? Porque muitos de vocês trouxeram a ideia de que os professores é o ser humano que tem... Que não pode abertamente estar criticando da escola, porque, como você falou, em certos momentos ele representa a escola. Então... Ele é pago pela escola, o salário dele depende dele, a vivência dele depende da escola. Então, não há uma pessoa que pode bater de frente tão de cara, mas que muitas vezes estimula vocês, sei lá, em conversas, onde eles não estão representando a escola, conversa de corredor, conversa de intervalo, a terem um posicionamento político, né? Então... Algumas falam que representam isso, né? Aqui. “E aí, no terceiro ano, o salário era baixo. E ainda assim, no terceiro ano, tinha muitos professores, eles iam contra, né?”. A pessoa que estava falando, tava falando do Novo Ensino Médio. “Eles não gostavam de dar aula de itinerário, então tinha uma professora que ela ignorava o itinerário. Ela dava aula de sociologia pra gente...”

Sujeito E: Foi a Sujeito C essa daí.

Pesquisadora: Nossa, tem uma memória muito boa, Sujeito E. Eu acho que foi mesmo. Aí teve outra pessoa que falou “ah, porque os professores, eles não podem ir contra a diretora, né? Porque era o trabalho deles. Aí, tipo, eles falavam com a gente por fora. Tipo, ó, isso tá acontecendo, a gente não pode fazer essa coisa, mas aí os próprios alunos não poderiam, então eles faziam isso”. Aí, eram vieram várias falas nesse sentido. Eu não sei... Você não pode falar pelo grupo, né? Mas, pela sua experiência, se faz sentido essa categoria que eu coloquei.

Sujeito E: Sabe uma coisa que eu tô vendo agora na faculdade? Teve uma matéria de Teoria da Administração Pública que o professor explicou muito em quesitos, assim, que tem... Ai, eu esqueci o termo principal, mas é nível de rua. Alguma coisa em nível de rua. Eu acho que os professores, dentro do que é instituição ou escola, eles seriam isso, né? Então, eu acho que, assim, isso tá se encaixando muito com o que eu tô vendo agora no quesito, a gente falou assim, ah, eles têm informações que os alunos não têm. Então, eles entendem que a gente pode fazer com que esses pontos sejam mudados, né? Então, parece que eles fazem uma ponderação entre o que eles sabem, o que eles não podem fazer, e que eles sabem que a gente pode e consegue, sabe? Então, não sei, eu sinto que eles... Não seria um sujeito oculto, mas eles fazem meio que uma balança ali, sabe? Entre o que é papel, sabe? O que tá em burocracia e o que tem que ser feito na realidade, sabe? Eu acho que esse oculto tá representando um pouco isso, sabe?

Pesquisadora: Tá, entendi. Faz todo sentido. Eu acho que você tá falando do termo burocrata em nível de rua, né? Burocracia de rua, alguma coisa assim, ou não?

Sujeito E: É, alguma coisa assim. Eu não lembro exatamente o que já faz tempo, foi no início do semestre.

Pesquisadora: Tá, tá, faz todo sentido, beleza. Tá, vou passar para o próximo, então, porque são vários, tá, Sujeito E? São muitos temas que eu teria que... “A importância de referenciais que vão além do eixo eurocêntrico”. Então, eu acho que algumas pessoas trouxeram isso, né? Porque quando os professores começaram a fazer referências, sei lá, fora daquelas tradicionais da escola, né? Sei lá, Sueli Carneiro, o Milton Santos, esse tipo de coisa, eles começaram a se sentir representados dentro daquele conteúdo, né? E eu acho que isso ajudou a identificação deles. Aí, tem algumas falas aqui “tipo assim, eu não posso deixar

passar batido que a grade escolar que a gente tem, ela é muito eurocentrada, muito. E eu acho que isso é um dos fatores que dificultam muito a nossa formação política, porque a gente sempre vê por esses olhos da escola eurocentrada, sempre isso. Só que o Brasil é muito diferente dessa visão eurocentrada”. Aí, eu acho que alguém falou também, “eu lembro que tinha um conflito muito grande de me ver em que eu estudava, sabe? Porque o básico, quando a gente começa a estudar sociologia, a gente estuda os teólogos alemães, a galera inglesa, e a gente estuda o pessoal igual o sujeito A falou, da Europa. Beleza, é importante o básico, só que eu fico pensando, pô, não tem sociólogo brasileiro, não tem isso”. Eu acho que, Sujeito E, você não fez parte dessas falas. Então, não sei se você gostaria de acrescentar alguma coisa, ou você preferiria passar?

Sujeito E: Não, eu lembro de alguma coisinha assim, eu acho que até esse último aqui, qual que foi que eu li? Aqui, o que está Sujeito G, no final. Eu acho que foi até o Sujeito G que falou isso da Sueli Carneiro, não foi?

Pesquisadora: Hm, eu acho que foi.

Sujeito E: É, eu acho que foi. Então, eu não lembro exatamente o que eu falei dessa, mas, assim, eu concordo plenamente, porque o Brasil tem muito isso de imitar tudo que vem de lá de fora, né? Então, assim, acho que tudo que está aqui está refletindo exatamente o que acontece dentro da escola. Porque os professores, principalmente de linguagens, principalmente em aulas de língua portuguesa, eles tentam trazer muito dos nossos dos nossos artistas, né? Autores e tudo mais. Mas é difícil, porque a grade não ajuda. O problema é sempre a grade, né? E eles não conseguem caminhar porque fica preso nisso. Mas o que eles tentam, assim, nem que seja como sugestão, eles dão pra gente, assim, sabe? Eu tinha uma professora de filosofia que falava sobre muitas coisas, assim, tipo, desses filósofos de fora, mas, tipo, Aristóteles e tudo mais. Aí eu perguntava pra ela, né, sobre essas coisas e tal, que eu queria entender melhor. E aí, como é que você entende melhor? Trazendo pra nossa realidade. Eu lembro que ela me mandou um monte de PDF, assim, sabe? De e-mail dela. Assim, só porque eu me interessei. Então, realmente, eu acho que os professores estarem dispostos a ajudar já facilita muito, sabe? Porque o que a grade não ajuda, tipo, o que a Secretaria da Educação não deixa que os professores façam dentro de sala de aula, o que eles podem fazer pra bater com isso, sabe? A gente mostrando esse interesse já ajuda muito.

Então, eu acho que pro que a gente não consegue dentro da grade, a gente tem essa proatividade e os professores terem essa abertura já ajuda muito.

Pesquisadora: Nossa, muito bom, Sujeito E. Eu acho que você conectou, né, esse ponto da importância dos referenciais além do eixo eurocentrado com a questão dos professores, né?

Sujeito E: Sim.

Pesquisadora: É uma atitude muito pessoal dos professores fazer isso, né? Sair do olhar eurocentrado. Então, faz todo sentido. Beleza.

Eu identifiquei também que a humanização e o acolhimento são elementos para o fortalecimento... E eu acho que político também. Eu entendi de uma forma política isso. Então, vocês trouxeram vários relatos e aí eu acho que você fez parte de algum, dos professores vendo vocês de uma forma mais humanizada, assim, né? Então, esse primeiro, eu acho que foi a Sujeito B que falou “Ele reconhecia que isso era um problema, esse comportamento dela, né, de ser mais agressivo. Mas ele entendia porque eu fazia isso, sabe? Ele entendia o contexto. Então, tem um acolhimento mais (...). Você já percebeu que a violência não é só disso. Ela vem de todo um tipo de violência que a gente tem há muito tempo atrás”. E eu achei muito interessante, assim, porque ela relaciona isso de uma forma política, né? Ela mostra que uma pessoa vendo ela de uma forma mais humanizada fez com que ela entendesse que não era exatamente culpa dela como indivíduo ela estava vivendo esse tipo de violência.

Sujeito E: Eu acho que nunca é, né? Nunca é. Porque eu gosto de pensar que toda ação gera uma reação. Então, assim, até essa primeira ação já é uma reação. Porque dependendo do tipo de coisa que acontece na nossa vida... Tipo, do momento que a gente acorda até o momento que a gente vai dormir - se é que a gente consegue dormir, sabe? - já é todo um cenário, entende? E o mais engraçado, eu tô... Depois que eu comecei a estudar na Paulista e principalmente quando eu fui pra Escola Comum eu comecei a ver, tipo, a diferença que é de um caminho pra outro, sabe? E como que muda. Você já vê que, meu, é tudo extremamente programado. É tudo milimetricamente sistematizado pra que as pessoas estejam marginalizadas, sabe? Então, isso que a Sujeito B falou sobre violência eu acho que é muito válido. Porque, assim, a gente acha que violência é só porrada e não é, né? É muito além.

Porque quando você calcula tudo, você pensa numa cidade assim, milimetricamente pra que ela seja feita pra uma população e não pra outra... meu, isso já é uma forma de violência, sabe? Isso de você deixar as pessoas sem opções, sem caminho, sem destinos, isso já é violência, sabe? Isso gera revolta, isso gera indignação, isso gera dores, sabe? Gera coisas que, meu, às vezes não voltam, sabe? Porque é um negócio que eu passo o tempo inteiro, né? Em questão do trânsito de São Paulo, principalmente pra mim, é uma extrema violência o que o Estado faz com a gente faz a gente perder três horas do nosso dia dentro de um transporte público, sabe? E de forma extremamente desconfortável. Só que o que a gente vai fazer quanto a isso? Entende? A gente não tem o que fazer contra isso, a não ser lutar contra isso. Mas isso leva tempo, isso leva dinheiro, isso leva, sabe? Muitas coisas. Então, quando a Sujeito B fala dessa reação dela de violência eu não acho que é violência, sabe? Eu simplesmente acho que é uma reação a todo e qualquer tipo de violência que ela vinha sofrendo, sabe? Porque vai pra além de “ai, vou descer a porrada em todo mundo”, sabe? É tudo que você vem enfrentando no seu dia a dia. Então, é muito válido isso aqui que ela falou porque eu sinto que, às vezes, o Estado desumaniza a gente, entende? Então, quando... Isso é até um tema que a gente estudou na faculdade sobre demonizados, invisíveis e tudo mais. Quando a gente passa a olhar as pessoas com essa forma de coisas, sabe? Ai, eu vou colocar essas coisas desse lado da cidade, sabe? Como é que as pessoas vão se sentir? Entende? Então, eu acho que isso sim é violência. Essa reação dela de querer se defender, se proteger, eu não acho que seja, sabe? E é muito importante isso que ela trouxe pra gente e que bom que ela trouxe, sabe? Porque eu entendo que pode ser uma dor gigantesca pra ela falar dessa parte da vida dela.

Pesquisadora: Muito legal, Sujeito E, você falar sobre isso. Tem até... É que a gente fica falando muito do relato da Sujeito B, né? Mas tem até o seu relato. Eu não sei se você lembra de falar disso.

Sujeito E: É esse... é o E, aí.

Pesquisadora: Que uma professora olhou pra você e, tipo, percebeu que você estava mal, assim, decidiu abordar.

Sujeito E: E até hoje, assim. Até hoje eu lembro disso. Não consigo, tipo, pensar sem chorar, sabe?

Pesquisadora: Tá. E você acha que tem a ver com isso também? Essa fala que você trouxe.

Sujeito E: Sim, sim.

Pesquisadora: Que você estava sofrendo naquele momento.

Sujeito E: É, com certeza. Porque, assim... Ligando com o que a Sujeito B falou e o que eu te falei agora. A minha cabeça, tipo, naquela época estava muito bagunçada. Porque tem assuntos que, tipo, não estão no nosso controle e você fica se sentindo impotente, sabe? E como é que eu vou fazer pra resolver isso? Entende? E aí na minha rotina, como estava naquela época que eu estava... Era meio que saindo ali da pandemia. Então, tipo, eu estava com curso de sábado, ainda estava trabalhando de final de semana, Ensino Médio integral, e técnico de noite, sabe? Minha cabeça estava o ó. Eu estava, tipo, surtando, sabe? Então, ela, tipo, ter olhado assim pra mim já foi, assim... Você ser reconhecido, sabe? Você ver que tem pessoas que te enxergam é outra coisa, sabe? É literalmente isso que a Sujeito B falou de você se sentir humano, sabe? Tá.

Pesquisadora: Legal. Bom, vou passar pro próximo. É... Ah, tá. “A importância da autonomia no fazer dos professores estudantes”. É... Também não lembro se você teve alguma fala nesse sentido. Mas eu lembro que a Sujeito C e a Sujeito D tiveram muita falada de sentido. Tipo, entrou o Novo Ensino Médio e os professores tiveram que dar aula de coisas que eles nem sabiam e nem queriam dar. Ou sei lá. Acabou o que eles tinham antes que ela falou que eles gostavam muito que era clubes juvenis, né? Onde os próprios alunos ensinavam outras coisas ou debatiam temas de interesse deles com outros alunos. E isso mudou bastante com o Novo Ensino Médio, assim. Então, os professores perderam autonomia pra trazer os próprios interesses, os próprios afetos pra sala de aula, assim, né? Pra grade da escola. Aí, eu não sei. Não lembro se você teve alguma falada de sentido. Mas se você quiser comentar também.

Sujeito E: Olha, quanto a isso do Novo Ensino Médio, eu não vou saber dizer porque, graças a Deus, eu nasci a partir do ano que eles não conseguiam implementar mais isso. Que era de 2004 pra frente, né? Não peguei essa época. Mas, nossa, meu irmão, meu irmão e

qualquer outra pessoa que passou por esse Novo Ensino Médio, não teve uma pessoa que eu já conheci que falou, “nossa, que incrível”, sabe? É sempre reclamando. Então, acho que essas falas da Sujeito D e da Sujeito C são completamente, assim, de acordo com tudo que eu já ouvi, sabe? Isso da importância da autonomia no fazer de professores e estudantes tava se referindo ao quê? Seria na educação política também?

Pesquisadora: Acho que não necessariamente na educação política. Mas, por exemplo, eles tiraram a possibilidade deles fazerem clubes de dança. É uma coisa que a Sujeito D gostava, sabe? Então, tipo, eu acho que essa autonomia tá mais ligada à possibilidade de escolher o que você quer estudar e escolher o que você quer ensinar também. Se os professores escolhiam antes dos itinerários, eles tinham essa possibilidade de escolher, né, o que eles iam ensinar nas eletivas. Então, tipo, acho que é mais isso. Autonomia tem a ver com possibilidade de escolha, sabe? Sobre o que vai se ensinar e o que vai se aprender.

Sujeito E: Então, Pesquisadora, como eu te falei, eu não vou saber dizer muito, mas o que eu sei é que, assim, é uma autonomia meio controlada porque, assim, o que eu lembro que aconteceu na minha escola foi o seguinte, pro pessoal que foi entrando, né? Tinham certas matérias que você tinha que escolher dentre o que você mais se identificava. Só que, assim, ali, por exemplo, sei lá, se você gostasse, não sei, de algo voltado pra aventura, por exemplo, sabe? Um exemplo até que uma menina uma vez me deu. Ela falou que ela gostava muito de coisas que envolvia ação, sabe? Então, assim, dela ter que fazer com a mão e tal. E aí, a possibilidade que ela tinha de fazer lá na escola era, tipo, coisa de primeiro socorro. E aí, o que isso vai ajudar? Entendeu? Então, assim, é uma autonomia muito controlada, porque, assim, você enfia coisas similares, mas que não tem nada a ver uma com a outra numa sala, pra ensinar coisas que nem o professor, às vezes, sabe o que ele está falando, porque essa não foi a profissionalização dele ou a especialização dele. Então, assim, essa autonomia que eles pregam é muito controlada, sabe? Tipo, não é uma autonomia real. Não é uma liberdade real, sabe? É até hipócrita dizer que é autonomia, porque eles te dão lá uma opção de escolha, e aí essa escolha é a sua autonomia, mas não é o que você quer, entende? Então, não sei. Pra mim é meio que um joguinho de marionetes ali, sabe? Tipo, você vai fazer o que eu quero você achando que é o que você quer, sabe? Então, aí não sei. É meio hipócrita, assim, sabe? Mas eu não sei te dizer muito porque realmente eu não passei por isso, mas o que eu vejo, o que eu vi, né? Também na época, foi isso.

Pesquisadora: Tá, entendi. Beleza. É...

Tá, o outro é “ocupação de espaços para a construção do senso de pertencimento”. E aí por ocupação de espaços eu falo muito fora da escola, né? Então, sei lá. Aqui o... O Sujeito G falou sobre bibliotecas, né? A primeira vez que ele pisou numa biblioteca foi no Ensino Médio (...). Aí eu acho que teve pessoas que trouxeram, sei lá, a Sujeito C falou sobre a professora dela, de ter levado ela pra Liberdade, né? (...) e isso levou ela a conhecer outras coisas. A Sujeito A falou sobre ter conhecido a USP pela primeira vez em um passeio de Ensino Médio

Sujeito E: Ai, nossa, foi incrível esse dia.

Pesquisadora: Ah, verdade. Você era da escola dela, você lembra?

Sujeito E: Aham. Nossa, foi muito legal. Inclusive, eu acho que foi até um professor que você conhece, Pesquisadora. Porque se eu não me engano, o A. conheceu a Escola Comum por esse professor de filosofia... filosofia, não, sociologia. Ele é o T.... Nossa, como que é o nome dele? Adonais? Alguma coisa assim. Você conhece ele?

Taiane: Não sei. De cabeça assim não to lembrando.

Sujeito E: É que, se eu não me engano, foi assim o A. ficou próximo desse nosso professor. Aí esse nosso professor apresentou a Escola Comum, porque ele conhecia o W.. E aí meio que o A. ficou parceiro do W. e aí ele saiu apresentando a Escola Comum pra todo mundo, entendeu? Foi assim que foi acontecendo as coisas.

Pesquisadora: Eita, não... Eu vou ter que retomar. É que eu falo com muita gente que o W. vai me mandando, vai me apresentando e vai me mandando o número, assim. Talvez eu já tenha falado com essa pessoa, mas não lembro agora.

Sujeito E: Ele é baixinho. Ele tem o olho azul.

Pesquisadora: T.? Não lembro.

Sujeito E: T. C. do M.

Pesquisadora: Vou até procurar no WhatsApp se tem algum T. com quem falei.

Sujeito E: Nossa, ele é maravilhoso. Esse é um dos melhores professores da vida assim.

Pesquisadora: Ah é? Por que?

Sujeito E: Ai, porque, nossa, ele e o... que a gente falava que eles eram uma fusão, né. Ele e o nosso professor de história. Vou te mandar aqui na... Como é que manda aqui no chat mesmo?

Pesquisadora: Tem que... é que no celular eu não sei como é que fica, mas tem um desenho de um balãozinho de fala.

Sujeito E: Balãozinho de fala? Deixa eu ver.

Ah, achei, peraí. Então, é... Ah, acho que não dá pra mudar foto aqui.

Eu vou te mandar na... Não, eu vou te mandar na conversa mesmo, então.

Então, é que assim, eu comecei a pegar... como é que eu vou dizer... meio que mais intimidade com os professores por causa desse professor em específico, sabe? Porque assim, a partir dele, eu comecei a ter mais vontade de falar com os professores, sabe? E aí, eu até fiquei mais próxima de um professor meu que eu que eu sempre tive aula com ele, mas tipo eu nunca tive como... eu nunca sabia como me aproximar, sabe? E aí... a partir deles, eu consegui, tipo, ter essa relação com os professores, sabe? E isso é um negócio que eu levo até hoje na faculdade. porque tem... esse nosso professor de Teoria da Administração Pública que eu te falei meu, a gente sai com ele direto, sabe? No mês que vem a gente vai com ele num rodízio mexicano que tem lá na Paulista, sabe? Que é super baratinho.

Pesquisadora: Que legal!

Sujeito E: Então, nossa, esses professores do Ensino Médio, eu não sei o que que eles têm se eles, assim, por eles já terem passado por muita coisa, eles são muito abertos com a gente, sabe? Eu não sei, parece que eles querem, de certa forma passar a experiência deles pra gente, sabe? Então, eles sempre... eles entendem como que é essa fase complicada essa

transição, tipo de... aí, estou deixando de ser reconhecido como criança pra passar a ser reconhecida como um jovem que tem responsabilidades, sabe? Então eles sempre deixam muito aberto pra conversar e aí aqueles passos que eu falei pra vocês que estavam na grade quanto a ter monitoria, tutoria, sabe? Ajudou bastante, sabe? E... não sei. Eles terem essa parceria com a gente abriu muito, sabe? Eu acho que eu até deixei de ser tímida por conta deles, porque antes eu era muito, assim eu nem falava, sabe? Nem conseguia falar e aí por conta deles também eu consegui começar a me expressar melhor, sabe? É muito doido isso.

Pesquisadora: Que legal. Beleza. Ai, que legal.

É muito bom ouvir esses relatos dos professores. Os professores estão fazendo essa diferença, né?

Sujeito E: E isso aqui, de senso de pertencimento, é totalmente o que eles fazem, sabe? É totalmente. Porque eles mostravam, assim, tipo pô, isso aqui é seu, sabe? Essa escola aqui é sua, esse espaço aqui é seu, sabe? É... E não pra um ponto, assim, que tipo, ah, eu vou fazer o que eu quiser, sabe? Mas no sentido de, olha, eu posso, sabe?

Pesquisadora: Tá. Que legal. Eu já ouvi muito relato de professor desiludido que não tá afim de fazer o trabalho, que só tá esperando a aposentadoria. Então é muito legal ouvir essas relatos de vocês...

Sujeito E: É, então, é que tudo começa nele, sabe? Então, tudo começa neles. Porque, assim, a gente, quando a gente tá na adolescência, a gente fica sempre muito perdido entre o que é real e o que é coisa da nossa cabeça, sabe? Ainda mais nessa nossa realidade. Porque eu acho que a gente que, tipo, de classe média alta pra lá, já tem mais um senso de espaço maior. A gente não, a gente fica muito recolhido, porque a gente ainda tem muita herança da ditadura em favela, sabe? Isso de repressão e tudo mais. Então a gente sempre fica muito perdido, tipo, até no que que eu vou vestir, sabe? Tipo, nossa, eu adorava filme da Arlequina, do Coringa e tudo mais. E quando eu era adolescente, eu namorava um menino que, tipo, ele era um puta de um negão, sabe? E aí uma vez eu comprei camisetas combinando. Meu, a mãe dele faltou me bater. Porque, tipo “como é que você quer que meu filho ande com isso aqui”, sabe? Então, assim, é muito doído, sabe? Porque você, às vezes, você quer se expressar e você não pode, porque isso pra outras pessoas significa outra coisa e você tem que pensar o que é que a pessoa acha, sendo que você nem se importa tanto assim com o que a outra pessoa acha. Mas

aí você fica, tipo, não, por questão de sobrevivência eu preciso, sabe? E é muito, ai, sei lá, é muito doído isso, sabe? Você tem que ficar se reprimindo, assim, quando, às vezes, o que você quer é só experimentar as coisas, sabe? Então, meu, se o professor, ele já abre esse espaço pra você, pelo menos dentro da escola, você poder ser alguma coisa, sabe? Já ajuda muito. Tá.

Pesquisadora: Nossa, muito forte o que você falou.

Sujeito E: É, então.

Pesquisadora: A gente tá fazendo, a gente tá fazendo agora um grupo focal com os alunos desse ano, né, pra entender quais são as demandas das juventudes, assim, sabe, pro poder público. E eles trazem muito desse relato, assim, sabe? Eu não posso andar em qualquer lugar, sabe? Eu não tenho essa liberdade de andar em qualquer lugar. Tipo, é... E é muito forte ouvir esse tipo de coisa.

Sujeito E: É, então. Isso é uma coisa que o Humberto traz muito também. Por isso que eu tinha te falado. Eu acho que você ia gostar, mas tudo bem.

Pesquisadora: Ah, tá. Eu vou falar com ele, ainda.

Sujeito E: Ah, chama ele, nem que seja pra visitar, sabe? Eu acho que ele vai gostar.

Isso da extensão. A gente teve um período lá no início do semestre. Lá no primeiro semestre. É... Que a gente tinha que ir pra Paulista, sabe? E ai ele queria saber todas as nossas impressões. Até se a gente foi bem-vindo ou não, sabe? E... É... Eu acho que, graças a Deus, não teve ninguém na sala que tipo, nossa, não me senti confortável ali, sabe? Mas, das primeiras vezes que eu fui pra Paulista, assim, na minha vida, isso já aconteceu. Então, é... Eu acho que se eu tivesse relatado isso pra ele, ele ia ter falado, desenvolvido alguma coisa interessante, sabe? Mas como não teve ninguém... Tá bom. Mas como não teve ninguém, acho que... Ele não teve a oportunidade de falar nada. Mas, assim, acho que ele queria, tipo, falar pra gente alguma coisa em relação a isso de pertencimento mesmo, sabe? Só pela forma que ele falou, tipo, “Ai, que bom que... Ninguém aqui teve... Isso de não se sentir bem-vindo. Porque isso daqui é de vocês, sabe”?

Pesquisadora: Nossa, que fofo, cara. Que foi isso? É uma pergunta necessária pra qualquer lugar que você vai receber de jovens.

Tá. Bom, temos... Deixa eu ver quantos pontos tem. Não sei se vai dar tempo.

É... Teve gente que falou sobre os grêmios como espaços de iniciação à participação política. Então teve várias pessoas que começaram... Falaram que começaram a se sentir responsáveis, porque tinha que lidar com o dinheiro, porque estava dentro do grêmio, né? Tinha que lidar com a verba pra melhoria da escola.

Sujeito E: Foi a Sujeito C.

Pesquisadora: Ah, tá. Eu acho que foi a Sujeito C. O Sujeito G também falou um pouquinho sobre isso, também. É... E... Eu acho que eu já vou também passar para o outro. Porque... Muita gente falou sobre arte, também, né? Tipo... Tipo, algum professor ligado à arte ter aberto algumas possibilidades que fizeram com que você pensasse sobre a sua própria constituição, sobre quem você é. E isso acaba levando para o pensamento sobre quem sou eu politicamente. Então... Não sei, você quer comentar sobre os dois?

Sujeito E: Sobre o Grêmio ou sobre a... Em questão da arte?

Pesquisadora: Qualquer um dos dois. O que você achar que tem algo pra acrescentar...

Sujeito E: Deixa eu ler aqui, então, do Grêmio. Que eu não lembro exatamente. Eu nem lembro se eu falei alguma coisa. Porque das vezes que eu participei do Grêmio, me deixaram como suplente, sabe? E aí... Quando eu achei que eu ia conseguir fazer alguma coisa veio a pandemia, sabe? Então, meio que eu não tive como participar de nada.

Deixa eu ver aqui... Olha... Assim... Ativamente, como Grêmio, eu nunca consegui fazer nada. Até por esses motivos que eu falei. Mas... O que eu vi o Grêmio fazendo na escola eu achava interessantíssimo. Porque era na época do A., sabe? Então ele tinha vários... Ele tinha vários projetos. Isso de arrecadação de dinheiro eu acho que foi a Sujeito C. Mas isso aqui se encaixa muito no que o A. fazia também, sabe? Porque ele... Se eu não me engano, ele fez uma festa... Acho que foi uma festa de Halloween. É, foi uma festa de Halloween. E aí, com a arrecadação das coisas que a gente... Tipo, tinha lá, sabe? No final do ano, a gente conseguiu fazer meio que uma homenagem pro terceiro ano que tava saindo, que no caso era a

gente, com fotos, assim, dos alunos, sabe? E principalmente representando os alunos negros, sabe? Então, nossa, era muito legal. Porque, assim, você ia passando nos corredores e tava, tipo, as fotos dos alunos do terceiro, sabe? Era muito legal. E, tipo, voltando aquele negócio de pertencimento eu tive umas questões no final do ano porque eu tinha... A escola que eu estudava, eu tinha como casa. Justamente por tudo isso que eu te falei, sabe? Em quesito de, ó, aqui eu posso tentar fazer alguma coisa, aqui eu posso ser alguém, sabe? Em quesito dos professores também. Então, era muito doido. Sabe? E a gente vê, assim, as nossas fotos, sabe? Então, essa participação do Grêmio e essa visão pra além do que é estar num Grêmio, sabe? Fazer o aluno se sentir em casa, se sentir... De pertencimento, sabe? Essa participação que eles faziam com que a gente estivesse, era muito importante. Então, não só em quesito do dinheiro, do que pode ser feito ou não, mas sim do que eles de fato faziam a gente sentir. Entende? É muito, sei lá, é uma brecha que abriram para os alunos que eu acho extremamente importante. E ainda bem que eles não tiraram isso da grade, sabe? Porque... Acredito que essa união que falei pra você antes, né? Tipo, dos professores com os alunos, ajuda muito mais quando esses alunos são do Grêmio.

Em quesito da arte, eu acho que... Eu não sei dizer exatamente como sensibilização política, mas nisso de pertencimento também ajudava muito na minha escola. Porque... A nossa coordenadora, ela abriu espaço para uma ONG que fazia trabalhos lá na... Aqui no bairro mesmo, né? Pra eles pintarem os muros lá da nossa escola, por dentro, por fora, sabe? Então a gente vê, como a gente ficava o dia inteiro lá, era Integral, não sei, a gente ter esse acesso a algo que era nosso, sabe? E que, tudo bem, era uma escola de bairro, mas tinha muita gente que vinha de outros lugares. Tinha gente que, tipo, ficava uma hora pra chegar aqui na escola, sabe? Porque uma escola grande tinha quase 400 alunos. E abrangia muita gente, sabe? Não só o pessoal aqui do bairro. Então, assim, acho que trazer esse sentimento de “Ah, estou em casa”. E não só por conta de ser colorido, ser coisinha, sabe? Acho que nisso de trazer coisas que a gente vê perto da nossa casa, sabe? Não dá esse distanciamento quanto na sala de aula, sabe? Porque na sala de aula não tem muito o que fazer, né? Tipo, é tudo preto no branco ali e é isso.

Pesquisadora: Tá, beleza. Entendi. Boa, valeu, Sujeito E.

Deixa eu ver. Mais um. Dois. Três. Quatro. Quatro.

Tá. Vamos lá. Acho que dá. Vamos ver.

Sujeito E: Dá sim.

Pesquisadora: Ah, teve muito a falar nesse sentido. As pessoas falarem que era muito legal os professores que não só participavam da aula, mas também estavam interagindo com os alunos no almoço, conversando à tarde. Então, nem lembro quem é o Sujeito G, mas a pessoa falou “Mas eu acho que era muito pela conversa com os professores. Eu ia com a professora, também era muito integral no primeiro turno do ano. Então, tipo, das duas da tarde, às nove e meia da noite, eu ia com os professores, porque a gente tinha muita conversa com eles. A gente até jantava junto com os professores”.

Sujeito E: Ah, é a Sujeito C e a Sujeito D também.

Taiane: Eu acho que é, né? (...)

Sujeito E: É, mas pelo horário, é elas duas. Aham. Tá, mas o que que... Não sei, você quer comentar um pouquinho?

Sujeito E: Ah, eu acho que daqui eu já te falei tudo o que... que significa, né? Porque realmente, é isso que eu... Só pra, né? Falar sobre esse tópico. Quando os professores mostram que eles são humanos, como a gente, sabe, e a única diferença é que eles têm mais tempo de vida e formação, a gente quebra essa barreira de, tipo, nossa, é impossível, sabe? Então, realmente, pra além do ato de dar aula, eles têm muito mais coisa pra ensinar pra gente, sabe? E muito mais coisas que eles podem ensinar na nossa vida. Porque, assim, eu chamo eles de professor até mesmo quando eu encontro na rua e tal, por questão de respeito mesmo. Mas eles são meus amigos, sabe? Eu tenho eles no meu Instagram privado, sabe? E aí eu tenho amigos que falam, “nossa, você coloca os professores no Instagram privado?” e eu fico, tipo, sim, eles são meus amigos! Sabe? Porque eles vão além dessa relação de aluno-professor, sabe? É muito mais. E eu até digo, assim, que eu não perco a esperança na geração passada por conta deles, sabe? Porque eu vejo muita gente da geração da minha mãe que tem a cabeça muito fechada e eu fico, tipo, nossa, cara, que impossível conversar com gente mais velha. Só que aí eu vejo eles e eu fico, não, tem gente que quer, sabe? Só estar aberto. Realmente, é só a pessoa ter essa mentalidade de que a vida não é só essa desgraça que o sistema joga em cima da gente todos os dias, sabe? Não, vai além disso e a gente tem que estar aberto a isso, sabe? Porque acontece realmente nesses pequenos períodos de tempo que a gente às vezes banaliza, né? Às vezes numa conversa, tipo, de cinco minutos no WhatsApp, de dois minutos no

ônibus, sabe? Então, vai para além do que é a aula em si, a escola em si. São as pessoas mesmo.

Pesquisadora: Muito legal, tá.

Bom, o próximo é... Ah, tá. Eu coloquei “desenvolvimento da leitura de realidade a partir do questionamento e da indignação”. Acho que desenvolvimento de leitura de realidade, você tem que saber analisar o que está acontecendo na sua realidade, então, acho que muita coisa que estava errado, digamos assim, na nossa realidade, fazia com que você tivesse uma vontade de entender um pouco melhor o que estava acontecendo, pelo menos foi isso que eu entendi. Aí tem algumas falas que a gente demonstra, tipo, “a gente conseguia não trabalhar só com o que a eletiva propunha (...) e aí a gente começou a conversar muito sobre dentro das aulas, diferentemente do fora, sobre como a educação é algo político”. Então, eu vi, muitas das falas de vocês, eu via isso, né, a partir de uma identificação de algo que estava errado, que foi, que está errado, eu quero entender como isso funciona. Vocês buscavam entender melhor e desenvolver uma análise, sabe, sobre o que estava acontecendo. Não sei se isso é real.

Sujeito E: Sim, é, sim, totalmente. Até pelo que, não só o Ensino Médio, mas também pelo que a Escola Comum significou pra mim, sabe. Então, acredito que isso de, eles terem feito a gente entender que, olha, não é assim que tem que funcionar, nem é assim que funciona, sabe, e não deve, despertou esse sentimento de “ah, eu quero entender”. Acho que essa foi uma das grandes razões de eu ter procurado a Escola Comum também, sabe, pra realmente entender, não só a minha vida, como que o mundo funciona, sabe. Porque a política não é só, política não tem fronteira, né. Política não acaba aqui no Brasil, política não é só lá no estrangeiro. Política é global, política realmente está relacionada a tudo, então realmente isso de eles despertarem esse questionamento na gente traz vários questionamentos, sabe. Então é totalmente, totalmente real, tudo que está aí, concordo, então, não sei se você vai usar específicos, assim, mas tudo que está aqui é extremamente verdadeiro.

Pesquisadora: Ah, bom. Estou no caminho certo então.

Pesquisadora: Tá, sim. Ah, enfim, eu coloquei palavras, né, palavrões aí de curiosidade epistemológica, mas eu acho que eu trouxe alguns relatos de, tipo, como os professores não só respondiam as perguntas de vocês, mas faziam vocês questionarem mais,

né. Então, por exemplo, esse daqui, “sempre que você pegava algum professor de história ou de filosofia, ele sempre estava disposto a conversar. Além de disposto a conversar (...)”.

Sujeito E: Aí, meu, isso daí.

Pesquisadora: Mas a pessoa fazia você correr em atrás. Acho que tem outras, assim, também nesse sentido. “Eu confesso que, nesta parte, eles me influenciaram no sentido de pesquisa (...)”. Ao invés de dar resposta. Então, não sei, eu identifiquei isso, assim, que os professores não só respondiam perguntas, mas também instigavam a curiosidade de vocês, assim, que isso é importante, foi importante pra formação política.

Sujeito E: Sim, sim, com certeza. Porque ele te instiga a ter senso crítico, sabe. Ele não faz você acreditar no que ele está falando. Você tem que ir lá e tirar prova, entendeu. Aquilo que estava de autonomia lá atrás, também acho que casa perfeitamente com o que isso aqui está falando. Porque muitas das vezes a gente queria fazer alguma coisa na escola, sabe. E ficava tipo, tá, mas e aí, como é que faz? Ah, ele te dava o caminho. Olha, tal pessoa é mais fácil de conversar, conversa com ela. Sei lá, o nosso coordenador, por exemplo, sabe. O nosso coordenador de sala, sabe. Então, realmente, tinha professores que não só em quesito das aulas, assim, e não só também naqueles assuntos que a gente conversava, tipo, particular. Mas em assuntos dentro da escola, também. Ah, a minha coordenadora era a Gisele, né. Então, ela falava conversa isso aqui com a Gisele. Eu acho que dá pra fazer alguma coisa, sim. Tipo, a gente queria fazer uma caixinha de isso - foi antes de antes da pandemia, foi no início de 2020 - a gente queria fazer, tipo, aquelas caixinhas de higiene pessoal no banheiro, né. E eu não sei o que aconteceu assim, durante a pandemia, porque eu estava sem internet, sem celular e tal. Não sei se foi o Grêmio que eu estava que conseguiu, mas quando a gente voltou essa caixinha já existia. Então, assim, são essas coisinhas, assim, que mostram que, olha, até uma coisinha pequena a gente consegue. Se a gente for se esforçando mais, o que não dá pra fazer, sabe. Então, não só sobre isso, de instigar a pesquisar sobre assuntos os quais a gente discutia, mas também coisas internas da escola, sabe.

Pesquisadora: Beleza. Só tem mais um, Sujeito E.

Sujeito E: Ah, pena.

Pesquisadora: Bom, esse último é a mobilização a partir de pautas que impactam diretamente o juventude. Então, acho que você já falou um pouquinho dessas pautas aqui, mas, por exemplo, coisas que impactam muito diretamente vocês, Novo Ensino Médio. Ou transporte precário. Enfim, ah, eu acho que a Sujeito C falou aqui sobre uma mobilização que teve na escola dela por causa de um aluno PCD, né, que acabou sendo colocado no último andar da escola. E aí todas essas pautas que impactavam muito diretamente vocês levavam vocês a se mobilizarem. Não sei se foi o que eu identifiquei.

Sujeito E: Ah, pela fala da Sujeito C também, eu me identifiquei totalmente porque seria uma situação na qual se eu tivesse conhecimento, eu também faria alguma coisa, sabe. Mas tem muitas coisas também que as pessoas não falam, sabe. E isso que atrapalha muito. Essa falta de informação dentro do ciclo ali, sabe. Esse circular na escola não meio que, não existe. Teve uma vez que aconteceu de terem uma ameaça lá. Naquele tempo que o pessoal tava falando que, ai, tinha gente que ia fazer aqueles massacres, sabe. Tavam ameaçando o que ia fazer na nossa escola e ninguém tava sabendo disso. E aí isso chegou na coordenadora antes de chegar em qualquer outra pessoa. E, assim, é muito louco porque, tipo, como é que a gente vai ficar sabendo das coisas se eles não comunicarem pra gente, né. Então, assim, se isso tava pra acontecer a gente ia morrer lá, sabe, porque ninguém tava sabendo daquilo. Não sei, eu sinto muita falta dessa mobilização, sabe. Eu sinto que toda escola devia ter um canal de comunicação, assim, não sei, porque, ai, eu não sei exatamente como falar, mas, assim, pra mim poderia ser virtual porque eu tenho celular, só que a falta de acessibilidade também, a gente não pode pressupor que todo mundo tenha celular, né. Eu não sei, devia ter algum tipo de canal, sei lá, um jornalzinho, alguma coisa assim que seja semanal, pra repassar as notícias pros alunos, sabe. E eu acho que isso também poderia caber ao Grêmio, sabe, observar esse tipo de situação, como da Sujeito C, sabe, do menino que foi posto lá no último andar e tudo mais. Eu sinto que faz falta, assim, sabe, ter essa esse acesso à informação dentro da escola, porque fica muito no interno ali da escola, sabe, ai, nos coordenadores, ai, na diretoria, sabe, eu sinto que faz falta mesmo.

Pesquisadora: Beleza, Sujeito E, acho que é isso, então. Acho que é isso.

Apêndice 7: Transcrição do encontro reflexivo realizado no dia 10/11/2025, com alunos da EC da turma de 2025

Pesquisadora: Tá. Gente, só pra vocês saberem, assim, por que que eu chamei vocês, né? É porque a gente teve aquela conversa, aí eu fiz uma análise daquela conversa, né, diante do meu tema de mestrado. E aí só lembrando vocês, né, que o tema... Eu tô investigando quais foram as contribuições do Ensino Médio pra formação política dos jovens, né? E aí, diante do que vocês me falaram, das informações que vocês me passaram, eu transcrevi, fiz uma análise do que vocês disseram, e tirei algumas conclusões. E aí eu queria confirmar alguma das conclusões com vocês, porque assim, é uma questão até ética, sabe, da minha parte, não ficar interpretando coisas achando que eu sei das coisas, enquanto vocês não vão poder participar dessa análise, sabe? Eu acho que é... Esse compartilhamento de conhecimento e ver se eu realmente entendi o que vocês querem dizer, acho que é muito uma questão ética, assim, da pesquisa, sabe? Da gente não distorcer as coisas que vocês falaram, nem nada disso, sabe? Então, bom, eu vou passar... Eu cheguei aqui a 12 pontinhos, assim, que eu tirei da conversa com vocês. Vou falar o que eu entendi, e aí vocês podem falar pra mim se eu tô certa, se eu tô errada, se vocês concordam, não discordo, tá? Bom, o primeiro ponto que eu identifiquei muito na fala de vocês, não só de vocês, acho que tinha a Sujeito J também falando, a Sujeito M também trouxe, que teve muito descaso... A Sujeito L não, mas a grande maioria das pessoas que estavam lá sentiram que teve muito descaso da instituição e abandono dos estudantes por parte da escola, e isso foi um obstáculo tanto para a formação de vocês, para a formação geral mesmo, básica de português, matemática e coisas que caem no Enem e tudo mais, quanto para a formação política de vocês. Vocês concordam com essa questão? Ou, não sei, vocês querem falar alguma coisa?

Sujeito I: Eu concordo, acho que eu sei que a resposta é sim.

Pesquisadora: Boa. Sujeito N, eu acho que você falou também bastante sobre isso, você acha que descaso e abandono são as palavras mesmo, ou você usaria outras palavras?

Sujeito N: Então, depende de qual instituição estou falando. Se for diretamente relacionada ao governo ou a nossa instituição da escola, eu não sei se descaso, acho que descaso é uma palavra muito forte (...) Como eu posso dizer? Uma palavra um pouquinho menos fortíssima.

Pesquisadora: Será que negligência é uma palavra melhor, assim, para falar o que vocês passaram?

Sujeito N: Negligência é ótimo.

Pesquisadora: Tá, boa, beleza. É que teve muitas falas de vocês falando, enfim, coisas que eu fiquei até assustada, assim, sabe, que...

Sujeito I: Eu acho que pode ser as duas palavras, né? Porque, de certa forma, é um descaso, é o que eles querem.

Pesquisadora: Sim. Então, eu fiquei muito pensando no que vocês falaram, de tipo, poxa, vocês ficavam lá jogando jogo, sabe, uma atividade nada intencional, meio que abandonados mesmo, assim, sabe? Então, por isso que eu falei que é descaso. Mas, não sei, você quer falar, Sujeito N? Você tinha aberto o telefone?

Sujeito N: Não, é o que eu falei. Da instituição, a gente consegue ver que a instituição é feita por várias entes. Então, considerando que alguns professores também tentaram trazer ensino, entre outros. Então, nesse caso, é muito forte. Então, a instituição em si, considerando todas as pessoas, eu acho muito forte. Acho que é negligência mesmo.

Pesquisadora: Tá, beleza. Teve um outro ponto aqui que identifiquei também, que foi... Eu descrevi como “falta de acesso e inação da gestão escolar como obstáculo para participação política na escola”. Porque, assim, por exemplo, vocês colocaram em alguns momentos que era difícil acessar o diretor, por exemplo, era difícil você acessar a gestão da escola, os coordenadores, para trazer alguma reclamação ou trazer alguma coisa ruim que estava acontecendo na escola. Então, eu senti que tinha muita falta de acesso a esses gestores. E também, mesmo quando vocês conseguiam falar com eles, muita gente falou que eles falavam “Ah, não, a gente não consegue resolver isso”. “Ah, não, não tem verba, não tem orçamento para isso”. Então, além da falta de acesso, eu também senti que tinha uma inação da escola, sabe? Meio que se recusar a agir sobre os problemas. Então, não sei se vocês concordam com isso.

Sujeito N: Sim, eu concordo. Eu acredito que o título... que eles só fizeram por títulos, vamos dizer assim. Por exemplo, a situação do Grêmio ou dos representantes. Eles fizeram só por um título que você tem que ter. Mas, de fato, fazer não acontecia, de forma alguma.

Pesquisadora: Vocês querem fazer alguma questão nesse sentido, Sujeito I ou Sujeito L?

Sujeito I: Eu concordo, mas eu não coloco a culpa somente na escola, sabe? Eu coloco mais na diretoria em geral, a diretoria que cuida das escolas. Porque eu acho que o erro já começa dali. Não ter uma fiscalização sobre o tema, eles falam que vai ter algo sobre, mas nunca tem. Em questão da nossa escola, a gente não tinha essa falta de acesso. Mas sim a dificuldade de colocar algo, mas o diretor, ele era acessível.

Pesquisadora: Tá, beleza. Sujeito L, você quer trazer alguma coisa?

Sujeito L: Tati, você consegue me ouvir certinho?

Pesquisadora: Consiga, consigo.

Sujeito L: Não concordo. Pelo menos na minha escola, não. Porque, por exemplo, a gente não tinha muito acesso com o diretor porque ele ficava bastante na Sul 2 e precisava estar bastante fora. Mas os meus vice-diretores, meus coordenadores sempre foram pessoas que, tipo, a gente teve muito acesso. Qualquer problema que a gente tivesse, a gente podia chegar neles e conversar. Óbvio que, tipo, tinha algumas coisas que a gente queria na escola, mas que não era viável por falta de verba, por exemplo. Tipo, às vezes, o pessoal queria espelho no banheiro. Sabe, não dava, porque aí o pessoal mesmo quebrava. Mas, por exemplo, a gente ficou muito tempo sem cantina... Não a cantina que a gente recebe do Estado. E sim, cantina que a gente mesmo acaba gastando do nosso próprio bolso. A gente não tinha isso e nos últimos anos a gente acabou conseguindo. Então, eu acho que é essas coisas, sabe? Mas nunca teve esse negócio de a gente não conseguir um contato com eles. Eu não sei se é porque a minha escola era só Ensino Médio. Era uma escola menor, né? Mas a gente sempre conseguiu resolver todos os problemas.

Pesquisadora: Tá. Eu acho que você teve uma situação muito específica no Ensino Médio. De todas as reclamações que o pessoal trouxe naquela conversa eu acho que você é a que mais trazia comentários um pouco mais positivos da escola.

Sujeito L: Sim, sim. Eu amo minha escola, meu Deus.

Pesquisadora: Ah, legal. Tá. Teve um outro ponto que eu identifiquei também que foi...Aí eu acho que até a Sujeito L se encaixaria também. Eu até coloquei uma fala sua aqui. Mas eu senti que tinha “ausência de apoio institucional e iniciativas que iam para além da sala de aula”. Então, por exemplo, se vocês tivessem que fazer uma visita a campo, algum passeio. Vocês tinham que pagar por algumas coisas. Tipo, transporte, lanche. Se vocês tivessem que fazer uma feira tecnológica ou feira da Semana Paulo Freire, que foi a Sujeito J que falou, né? Ela também falou que os alunos tiravam do próprio bolso. Então, tipo, foi isso que eu analisei, que não tinha apoio institucional para fazer qualquer coisa que não fossem as atividades que eram da sala de aula. Não sei também se eu estou certa nisso.

Sujeito N: Sujeito J tinha comentado sobre isso mesmo. Ao meu ver, por exemplo, na minha escola - eu estudei com a Sujeito I - eles não tinham esse problema de ter que tirar dinheiro (...) fazer algum passeio fora. Não, eles faziam o passeio, a gente pagava e ia de boa. Não tinha esse problema. Pelo menos, na minha visão, não.

Pesquisadora: E você, Sujeito L?

Sujeito L: Na minha escola, a gente tem passeios anuais que são fixos, que, no caso, é mais para o Hopi Hari. O Hopi Hari, a gente tem que pagar, sim. Mas outras excursões, eu acho que, no caso, são gratuitas para a gente. Eu acho que não era para todo mundo. Era seletivo, entendeu? Então, às vezes, a escola conseguia algum passeio para algum lugar, conseguia os ônibus. Mas não era para a escola inteira. Era para alunos específicos, para as pessoas específicas.

Pesquisadora: Mas se, por exemplo, para além do dinheiro, né? Se vocês chegassem e me propusessem para a escola de vocês... Ah, eu tive uma ideia de fazer... Ah, por exemplo, a palestra sobre colorismo, né? Acho que foi um exemplo. Se eu quiser fazer uma palestra sobre colorismo, sobre racismo ou sobre questões políticas aqui dentro, será que eles seriam

abertos? Eu acho que da Sujeito L, sim, mas foi muito por causa do cursinho. Mas eu não sei se a escola em si seria aberta, sabe?

Sujeito L: Sim, eu acho que sim. Contanto que fosse conversado e passado tudo certinho para eles, entendeu? Mas, por exemplo, na minha visão, nunca teve nada que impedisse. Até porque na escola sempre teve bastante palestras e sempre vinha bastante gente de fora para poder dar alguma coisa para a gente de diferente.

Pesquisadora: E a de vocês, Sujeito I e Sujeito N?

Sujeito I: A nossa também. A nossa, ela abre muito espaço para exercer os alunos, fazer palestras sobre os temas que eles fazem na faculdade, alguma coisa do tipo. Sempre interagindo. Agora, até melhor ainda, porque mudou a direção. O diretor gosta muito desse módulo de palestra. Para tirar um pouco da sala de aula.

Pesquisadora: Ah, legal. Legal. Tá. Bom, outro ponto que eu coloquei aqui, que tinha muito instrumento de participação política, mas era muito só para inglês ver, sabe? Então, por exemplo, teve gente que falou - eu acho que foram vocês, Sujeito I e Sujeito N mesmo - que falaram do Grêmio, que assim, vocês tentavam fazer propostas por meio do Grêmio, mas as propostas não tinham retorno da escola para essas propostas. Ou a Sujeito M falou, por exemplo, de votação para diretor, que no final das contas, o diretor em que os alunos votavam, ele nunca efetivamente era o diretor que os alunos votavam. Acabava sendo o que a secretaria, o que o (...) queria. Então, eu não sei, eu identifiquei que tinha muito, alguns instrumentos que eram para permitir a participação política dos alunos nas decisões da escola, mas que, no final das contas, era mais para o inglês ver. Então, não sei se eu estou certa nisso.

Sujeito N: Sim, com certeza, era exatamente isso. Era mais para quê, entendeu? Por exemplo, tem o Grêmio, tem as pessoas, vamos fazer uma reunião ali, vamos falar sobre isso, vamos falar sobre aquilo, mas no fim não iria, jamais iria, não iria para frente.

Pesquisadora: Acho que na sua escola não, né, Sujeito L? Porque acho que você falou, né, que você foi representante de sala, e que você tinha uma escuta nela dentro.

Sujeito L: Sim, eu acho que não, na minha escola não muito.

Pesquisadora: Tá, beleza. Eu coloquei aqui que tinha muita oportunidade pedagógica que não foi bem utilizada para promover a curiosidade e a criticidade de vocês. Então, só para dar alguns exemplos, né, teve gente que falou que já fez passeio para tal lugar - acho que foi a Sujeito J isso - que foi passear para tal lugar, mas nesse passeio eles nem discutiram sobre nada, foi mais a visita pela visita, não gerou muita curiosidade ou reflexão crítica. Ou, tipo, teve gente que falou que tinha aula de filosofia ou história, mas esses professores nunca entravam numa discussão crítica ou política sobre os conteúdos. Eles mais passavam o que precisava passar para terminar a aula.

Opa, alguém... Ah, a Sujeito J tá entrando. Saiu. Depois ela entra.

Oi, Sujeito J.

Sujeito J: Oi, Tati. Tudo bom?

Pesquisadora: Tudo bem? Sujeito J, só para te explicar, voltando um pouquinho, tá, gente? Só para explicar para a Sujeito J. Sujeito J, eu tô apresentando aqui a análise que eu fiz da conversa que eu tive com vocês aquele dia lá na EC, só para confirmar algumas conclusões que eu tirei e para ter certeza que eu entendi certo, assim, para eu não passar nada para a minha pesquisa que não seja fiel ao que vocês realmente pensam e tudo mais. Aí, eu tô falando aqui agora de uma das conclusões que eu tirei, né, que tinha muita oportunidade pedagógica na escola de vocês que eu entendi que era subutilizada para promover curiosidade e criticidade. Então, eu acho que você falou sobre visitas que você fazia na escola, pela escola, né, mas essas visitas não geravam perguntas ou reflexões críticas. Os professores não promoviam esse tipo de coisa. A Sujeito H também, por exemplo, falou sobre o laboratório que tinha na escola dela, mas os professores nem usavam esse laboratório para fazer os experiências, nem nada disso. Não sei, queria entender se está certo, assim, meu entendimento de que, tipo, tinham atividades, elas só não eram usadas para o senso crítico, assim, sabe?

Sujeito J: Isso, isso mesmo, Tati. Da minha parte, foi. Foi bastante isso.

Pesquisadora: Boa. Sujeito N, Sujeito I, Sujeito L, querem fazer também alguma coisa nesse sentido?

Sujeito I: Na minha escola, no Ensino Médio, pelo menos, a gente não teve nada. Então, tipo, eu não tenho muito o que comentar sobre. Eu acho que nem existia.

Pesquisadora: Entendi. Eu acho que foi você, Sujeito I, que falou sobre um debate sobre aborto que teve na escola. Mas aí você falou que virou mais briga do que um debate.

Sujeito I: Isso, exatamente. Foi a primeira e a última vez que foi um (...) na escola.

Pesquisadora: Tá. Tá. Ah, tá. Teve outra conclusão aqui que eu também cheguei, que é, vocês tinham muito como objetivo do Ensino Médio, como muitas pessoas têm, chegar no ensino superior, tá? Tipo, passar pelo Enem, passar pelo vestibular. E aí eu entendi que o Novo Ensino Médio - que algumas de vocês pegaram e passaram - foi um dificultador... Tipo, ele dificultou para que vocês conseguissem alcançar esse objetivo, né? Não sei, é isso mesmo?

Sujeito L: Sim, Tati. Com certeza.

Sujeito J: Eu senti bastante, Tati. Perdão, Sujeito L, te interrompi.

Sujeito L: Imagina, pode falar.

Sujeito J: Eu senti bastante, Tati. Principalmente nesse Enem. Nossa, eu senti muito, muito, muito, muito, muito forte. Porque, assim, nas partes de ciência e tecnologia, uma das palavras ali que eu nunca nem ouvi falar na escola, nas poucas aulas que tiveram, eu nunca nem ouvi falar, não tive nem acesso, não sabia que existia.

Pesquisadora: Quer falar, quer complementar, Sujeito L?

Sujeito L: Sim. Eu acho que o Novo Ensino Médio acabou dificultando muito o acesso para o ensino superior, porque acaba que cortaram muitas matérias que a gente deveria ter, porque acaba que no Enem não é, tipo, você só vai fazer exatas. Não, vou ter que fazer ciências da natureza, ciências humanas, vou ter que fazer tudo. Então, o Novo Ensino Médio

acaba cortando isso e coisas que ano passado eu não sabia e hoje eu só estou sabendo pelo cursinho. Entendeu? Então, isso dificulta bastante.

Pesquisadora: Tá, beleza. Sujeito N, Sujeito I, vocês querem fazer algum comentário nesse sentido?

Sujeito I: Eu e a Sujeito N, a gente entrou o Ensino Médio como um exemplo, porque o Novo Ensino Médio começou com o nosso. Então, foi um fato que o choque da gente, a gente não sabia. Com certeza, foi uma dificuldade muito grande e eu acho que esse Novo Ensino Médio, ele veio para contribuir com essa fala de que faculdade não faz sentido, né? Porque muitas pessoas estão desiludidas. Então, pelo menos, grande parte que estudou com a gente, que pegou esse Novo Ensino Médio, muitos não estão fazendo o ensino superior. Porque o desgaste mental, o desgaste de conhecimento também é nunca. Igual a Sujeito L falou, muitas coisas eu sei que consegui fazer no Enem foi porque eu fui atrás, eu fui atrás de um cursinho. Mas muita gente não tem esse acesso. Então, eles estão dificultando cada vez mais as ofertas universitárias. E eles vinham com falas de que eles iam mudar o vestibular de acordo com o Novo Ensino Médio. Mas até hoje, eu não vi nenhuma mudança, eu só vejo pioras.

Pesquisadora: Sim, sim. Tá, beleza. Obrigada, gente. Eu vou passar para um próximo, então. Eu senti também muito na fala de vocês que assim, pelo menos antes de entrar na Escola Comum, vocês sentiam muito que não tinham, não se sentiam no direito de debater algumas questões políticas por não conhecerem suficientemente sobre o assunto. Tipo, vocês falaram, por exemplo, que tinha... A Sujeito M, eu acho que falou que discordava muito da opinião do pai, mas não conseguia contra argumentar. Acho que a Sujeito L, a Sujeito I, falou também disso, de um tio, né, que gostava do Bolsonaro e que ela... Também não refletia muito os valores dela, mas ela também não contra-argumentava muito. A Sujeito N também trouxe essa questão de que ela não gostava de falar quando ela não conhecia sobre o assunto. Então, não sei. Queria entender se realmente era isso.

Sujeito I: Tati, cortou aqui pra mim, o que você gostaria de falar de novo?

Pesquisadora: Ah, consigo, consigo. Uma das conclusões que eu tirei nessa pesquisa é que vocês não se sentiam à vontade, pelo menos antes da Escola Comum, não se sentiam à

vontade pra debater questões políticas por achar que não conheciam muito sobre o assunto. Então, sei lá, quando vai discutir questão familiar com o pai, com o tio, sabe, aquele tio que ia tem posição diferente da sua, tudo mais, vocês sentiam antes que vocês não tinham argumentos pra estar falando, contra-argumentar com essas pessoas, sabe?

Sujeito I: Ah, sim, concordo. É exatamente isso. Eu acho que isso que me impulsou a procurar e entender sobre pra que eu comece a discutir, né. De falar, de compreender, não só ir pela opinião dos outros, mas sobre a minha como cidadã.

Pesquisadora: Boa. Alguém se sentia parecido? Desculpa, pode falar, Sujeito J.

Sujeito J: Perdão, Tati. Eu faço parte das palavras da Sujeito I, porque muitos debates que aconteciam em família, eu discordava, mas não tinha muito argumento pra falar.

Pesquisadora: Você quer falar Sujeito L? Você abriu o microfone?

Sujeito L: Concordo, Tati. Eu cresci em duas casas, uma na minha mesmo e na patroa da minha mãe. A patroa da minha mãe é advogada, então ela é de esquerda, né, muito. Minha mãe também é de esquerda, então, quando eu tava lá, era só a esquerda que eu ouvia. E quando eu chegava em casa, ninguém... Quando ia votar, sabia em quem votar. Então todo mundo corria atrás da minha mãe pra perguntar quem que deveria votar. E eu não sou uma pessoa que gosta de ir pela ideia dos outros, não gosto de ser mandada por ninguém, então eu gosto de ter minha própria opinião. E aí, quando eu ia pra escola, não tinha com quem debater, porque não era debatido. Então acho que por isso mesmo que eu acabei entrando na EC, pra poder entender os dois lados e ter a minha própria opinião, entendeu?

Pesquisadora: E vocês sentem hoje que vocês conseguem debater melhor?

Sujeito L: Sim, com certeza.

Pesquisadora: Ah, que bom.

Sujeito I: Eu acho que sim, a gente já tem uma visão, sabe, debater, debater não. Mas uma visão sim.

Sujeito N: Eu não acho ainda que eu consiga debater, preciso me aprofundar mais pra, de fato, conseguir debater sobre política.

Pesquisadora: Tá, boa, beleza.

Sujeito I: Acho que é argumento suficiente, ainda não, mas a gente já tem uma visão, um início, uma luz no fim do túnel, mais ou menos.

Pesquisadora: Mas é super normal isso, gente. Eu acho que quando a gente fala de política, a gente fala de questões muito complexas, e que não é preto no branco mesmo. Então não é fácil falar sobre isso. Tá, bom, é pra próxima conclusão que eu tirei aqui. Algumas de vocês trouxeram alguns episódios em que eu senti que, pelo menos antes da Escola Comum, no Ensino Médio, vocês sentiam que os debates políticos eram um campo muito de disputa e hostilidade, assim. Não um campo construtivo. Então, algumas pessoas trouxeram, por exemplo, que na família sempre tinha discussão e briga sobre política. Na escola, quando falavam sobre política, falavam de uma forma agressiva. Então, não sei, é isso mesmo? Pelo menos antes da EC, assim, vocês sentiam que o debate político era mais pra hostilidade do que pra crescimento?

Sujeito I: Eu sinto isso até hoje. Eu acho que a política, ela não tá da forma que ela deveria ser, ela está muito pela idolatria política, e eu acho que é um grande erro isso.

Sujeito N: Ao meu ver, a pessoa, vamos dizer assim, defesa de pessoas, na maioria das vezes, não conhece o partido, ideologias, nem nada do tipo. Só por ser aquela pessoa, eles já começam a defender e começam a brigar. É uma coisa muito agressiva e desnecessária.

Pesquisadora: Quer falar, Sujeito J? Você levantou a mãozinha?

Sujeito J: Não, era só pra concordar com as meninas que, pra mim, realmente não é muito por esse lado de idolatrar os políticos, não pelo que eles defendem, mas só pra contrariar o outro, porque eu não gosto do Lula, eu não gosto do Bolsonaro, então eu vou pelo outro só pra contrariar.

Pesquisadora: Beleza. Você quer falar alguma coisa sobre isso, Sujeito L?

Sujeito L: Sim, sim. Na minha cabeça, antes política, era só sobre escolher algum partido e saber quem que é melhor presidente, quem que é pior, quem que é ladrão, e alguma coisa assim, porque era só isso que eu entendia. Mas, depois da EC, eu aprendi que política não é só isso, existe vários eixos da política, várias questões. Acho que também o meu projeto desse semestre também fez entender muito isso, que política não é só briga e também tem outras questões políticas que devem ser debatidas e que acaba que o pessoal não liga muito.

Sujeito N: Travou, gente?

Sujeito J: Então, eu ia perguntar a mesma coisa.

Sujeito I: Travou também? Travou aqui também, não sei. Caiu dela.

Sujeito J: Pra mim parou, aí saiu a Sujeito L e a Tati.

Sujeito I: Santo Deus, saiu todo mundo saindo.

Sujeito J: E agora? A gente sai também? Ah, ela voltou. Ah, voltou.

Pesquisadora: Gente, caiu... Caiu a internet, entrei pela internet do celular. É... Tá, tá... Tá vocês duas aqui. Aí, gente, vou terminar com vocês, então, tudo bem?

Sujeito J: Tudo bem. A Sujeito L e a Sujeito I caíram.

Pesquisadora: É, to vendo. A Sujeito N, na verdade, né? A Sujeito I tá aqui, a Sujeito L tá aqui. Gente, desculpa. Estão todas aí, então? Sujeito J e Tati já falaram. A Sujeito I tá aí. A Sujeito L também. Será que a Sujeito I tá? Bom, gente, vou continuar.

Sujeito I: Eu tô aqui, Tati.

Pesquisadora: Ah, boa, boa.

Sujeito I: Eu só vou vir por enquanto, que eu vou chegar aqui no terminal. Só uns 5 minutinhos.

Pesquisadora: Sim, sim, sim, beleza. É perigoso ficar com o celular na rua. Tá certo. Ó, gente, eu tinha entendido de vocês que muitas das influências que vocês tiveram pra se interessar por política... Porque, assim, vocês são pessoas interessadas por crítica, tendo que vocês vieram pra escola comum, né? De algum jeito vocês estavam interessadas. Mas eu entendi que muitas de vocês, a influência que veio não foi da escola, foi mais de coisas externas. Então, a Sujeito L falou, por exemplo, da mãe e da patroa da mãe. A Sujeito I falou sobre os conflitos que tinha com a família em relação à questões políticas. Não sei, eu tô perto ou... teve influência da escola também?

Sujeito L: Não. A minha influência não veio nem um pouco da escola. A minha influência veio mesmo por conta do meu ambiente que eu cresci. Porque eu cresci num ambiente político, e até hoje, minha mãe me impressiona muito, mas é muito mesmo em relação à política. Então, às vezes, tipo, por exemplo, às vezes eu acordo com a mensagem dela, e aí é vídeo no Instagram sobre política, entendeu? Então ela é uma das pessoas que mais me incentiva, assim, em relação à política.

Pesquisadora: Tá, legal. Sujeito J, você quer... Você tem alguma lembrança da escola ou é mais de fora mesmo?

Sujeito J: O meu é de fora também, era mais por questões, conflitos familiares, porque a escola mesmo não motivava nada, não tinha nem assunto sobre, então foi mais por questões de fora mesmo.

Pesquisadora: Tá, beleza. A Sujeito I deve tá no terminal ainda, então eu não vou perguntar.

Sujeito I: Eu tô, mas eu posso falar rapidinho.

Pesquisadora: Ah, fala, por favor.

Sujeito I: É, eu concordo com o que você falou, tem um certo ponto da influência de, tipo, eu sabia que tinha alguma coisa errada, mas eu não sabia o quê, e o porquê me incomodava, então acho que isso me deu um gatilho maior. Mas a escola em si, não, foi mais fora mesmo. Ambiente familiar.

Pesquisadora: Tá, boa, beleza. E, gente, por último, eu coloquei que tem algumas pessoas que trouxeram algumas dificuldades que viviam na realidade, por ser de periferia, por morar na favela, que elas sentiam que despertaram um questionamento político delas, assim. Então, a Sujeito H não tá aqui, mas eu vou dar o exemplo dela. Ela falou que era muito revoltante ver as diferenças das condições das cidades na periferia e no centro, então, por causa disso, isso começou a incomodar ela, e, por causa disso, ela começou a se interessar por política. A Sujeito M falou sobre a visão neoliberal do pai dela, né, que tinha aquela visão meritocrática de, tipo, ah, eu não me forcei o suficiente, por isso que eu sou pobre, e não via o contexto mais amplo da pobreza. Então, eu não sei, pra vocês também, assim, essas contradições de desigualdade e tudo mais, foi algo que despertou em vocês, alguma questão política?

Sujeito L: Sim, Tati, acho que por morar no Capão e ter crescido no centro de São Paulo é uma das minhas maiores motivações, assim, pra entender política, porque é muito... É extremamente diferente a realidade daqui, do Capão, pro centro. E, às vezes, em coisas pequenas mesmo. Então, por exemplo, ônibus. Aqui no Capão não tem muito ônibus daquele novo, que é o 100%... Ai, não sei o nome, econômico, aquele verdinho, sabe? Não tem muito aqui. E aí, no centro, tem vários, vários, vários, vários. Então, já começa nessas coisas pequenas, sabe, que deveria ser algo do direito do cidadão, porque a gente precisa pra se locomover, entendeu? E aí, aqui, os ônibus do Capão são aqueles ônibus que são antigos, quente, que você morre se você estiver no calor, e você que se vira pra sobreviver, entendeu?

Sujeito J: Nossa, sim. Falando nesse ônibus verde, eu não moro tão distante assim, mas eu também não moro no centro, né? Eu moro bem do perto do Parque do carmo, então, de qualquer forma, pelo menos pra onde eu moro, não vejo esses ônibus, né, gente? Eu não vejo. Aqui, ali, eu pego a linha 3 do metrô. Poucos são os ônibus que estão em condições de rodar. O resto, ou tá com a porta quebrada, ou tá com o vidro quebrado, ou aqueles de vidro que, como a Sujeito L falou, esquentam horrores, e de manhã tá tudo muito cheio, de tarde também, de qualquer hora tá cheio. Então, eu acho que influenciou muito, porque também a

minha avó trabalhava como empregada doméstica na casa de uma mulher, e aí, eu acho que me despertava muito a curiosidade da diferença, porque, de qualquer forma, tinha uma diferença muito grande. Então, acho que me despertou muito esse lado.

Pesquisadora: Sujeito I, então, você pode falar, ou você quer falar?

Sujeito I: Posso falar. É, eu concordo. Eu, por morar em uma região bem afastada, eu acabo sofrendo muito. Foi igual eu falei na aula, né? Eu sei que eu sempre vou estar uma hora, vou ter que estar saindo uma hora mais cedo do que qualquer pessoa, porque a frota de ônibus no meu bairro é muito pouca, e é longe, é contramão de qualquer lugar. Então, essa desigualdade que a gente sofre, com certeza dá um despertar para a nossa sociedade.

Pesquisadora: Ah, gente. Então, no geral, vocês acham que eu estou no caminho certo com essas conclusões? Então, a maioria das coisas, vocês concordam que levariam adiante nessa pesquisa?

Sujeito I: Eu sim, eu concordo.

Sujeito L: Sim, concordo.

Pesquisadora: Ah, boa. Tá. Beleza, então, gente. Então, eu não vou tomar mais o tempo de vocês. Vocês já me doaram muito o tempo de vocês e foram muito gentis. Eu super agradeço. E, gente, para quem fez Enem aí, espero que vocês tenham ido bem. A Sujeito J não estava aqui quando eu estava falando com a Sujeito L sobre isso, mas espero que vocês tenham arrasado, gente. Não é fácil passar por essa fase. Parabéns pela força. Vou parar de gravar aqui.