

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**TENSÕES COTIDIANAS E HORIZONTES ROUBADOS: DESARTICULAÇÕES DE
PROJETOS EXTRACURRICULARES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO
NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA PESQUISA MEDIADA POR AFETOS EM
VIÇOSA-MG**

Patricia Machado Gomes
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2024**

PATRICIA MACHADO GOMES

**TENSÕES COTIDIANAS E HORIZONTES ROUBADOS: DESARTICULAÇÕES DE
PROJETOS EXTRACURRICULARES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO
NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA PESQUISA MEDIADA POR AFETOS EM
VIÇOSA-MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Rennan Lanna Martins Mafra

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2024**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

G633t
2024
Gomes, Patricia Machado, 1979-
Tensões cotidianas e horizontes roubados: desarticulações de projetos extracurriculares de educação para a cidadania no Novo Ensino Médio em uma pesquisa mediada por afetos em Viçosa MG / Patricia Machado Gomes. – Viçosa, MG, 2024.
1 dissertação eletrônica (162 f.): il. (algumas color.).

Orientador: Rennan Lanna Martins Mafra.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 2024.

Referências bibliográficas: f. 153-162.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2024.740>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Ensino médio - Viçosa (MG) - Aspectos políticos.
2. Ensino médio - Currículos. 3. Cidadania. I. Mafra, Rennan Lanna Martins, 1980-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 373.8151

PATRICIA MACHADO GOMES

**TENSÕES COTIDIANAS E HORIZONTES ROUBADOS: DESARTICULAÇÕES DE
PROJETOS EXTRACURRICULARES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO
NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA PESQUISA MEDIADA POR AFETOS EM
VIÇOSA-MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 19 de agosto de 2024.

Assentimento:

Patricia Machado Gomes
Autora

Rennan Lanna Martins Mafra
Orientador

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 13/11/2024 às 10:37:35 e pelo orientador em 13/11/2024 às 11:00:46. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **B123.FLFN.ZWGO** e clique no botão 'Validar documento'.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço primeiramente a minha mãe Maria Auxiliadora por toda positividade em minha vida e por ter me dado a vida, assim como meu falecido e amado pai Silvério Raimundo Gomes por todas as oportunidades de estudos que me proporcionou, mesmo não estando mais entre nós.

Agradeço a minha sobrinha Ana Paula Machado Gomes e minha prima Cíntia Ataliba Domingos por não me deixarem desistir, vocês foram fundamentais para meus primeiros passos, nunca vou me esquecer da frase: na nossa família mulheres não desistem de seus sonhos!

Agradeço a equipe da Escola do Legislativo de Viçosa e ao querido Anexo I - nosso cantinho de trabalho na Câmara Municipal de Viçosa-MG - composto por pessoas especiais entre os anos em que trabalhei na Casa (2021 a 2023), foram três anos que oscilaram do aperto ao auge, muitas perdas, mas muito mais ganhos, vencendo cada etapa com muita determinação. Assim como os parceiros e parceiras do Parlamento Jovem de Minas Gerais (PJ-Minas/ALMG) e do Polo Zona da Mata Norte por todo ensinamento, companheirismo e confiança que creditaram em mim.

Ao Abraão Filipe Oliveira, que não por acaso surgiu em minha vida e trouxe tanta coisa boa, tanta calma e positividade, a cada conversa um desabafo e um respiro e não por menos se tornou um amigo.

Aos meus familiares de sangue e de coração, minha irmã Alessandra, meus sobrinhos Luís Otávio, Maria Eduarda e ao mais novo membro da família, meu sobrinho neto, João Pedro. Assim como minha prima Claudia Eliana, a perda foi pesada, meu tio, seu pai, Roberto Garcia, descanse em paz.

Aos meus amigos e amigas por todas as vezes que não pude estar presente por alguma ocasião, mas que sempre compreenderam a situação com muito apoio e boas vibrações.

As amigas Darc Ires, Luciana Sant'ana e Sávio Gonçalves por todo apoio emocional nos momentos mais frágeis e ansiosos.

Ao Quarteto Mestrado (Elaine Arruda, Lilian Tavares e minha xará Patrícia Lima), um grupo que se reencontrou na vida, se acolheu com o lema: ninguém solta a mão de ninguém! Foram muitos apertos, muitas risadas, lamentos, trabalhos e conquistas, seguimos juntas!

Em especial agradeço ao orientador desta dissertação, Rennan Mafra, no qual me faltam palavras para agradecer por tudo, desde nosso primeiro encontro até os dias de hoje. Agradeço a Deus todos os dias por você ter feito parte disso tudo, por ter me compreendido, por ter me acolhido nas horas tristes, difíceis e felizes, por ter me apresentado e me ensinado uma nova forma de se fazer pesquisa, de me proporcionar uma nova forma de enxergar o universo acadêmico e por ter me apresentado pesquisadores e pesquisadoras brilhantes. Sem você essa experiência toda não teria acontecido. Serei sempre grata.

RESUMO

GOMES, Patricia Machado, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, agosto de 2024. **TENSÕES COTIDIANAS E HORIZONTES ROUBADOS: desarticulações de projetos extracurriculares de educação para a cidadania no Novo Ensino Médio em uma pesquisa mediada por afetos em Viçosa-MG.** Orientador: Rennan Lanna Martins Mafra.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como o Novo Ensino Médio afetou a existência e a continuidade de projetos extra-curriculares de educação para a cidadania nos contextos escolares brasileiros recentes. Para isso, buscou investigar como o Parlamento Jovem de Viçosa – um projeto pedagógico extracurricular, de adesão livre, protagonizado, no Estado de Minas Gerais, pelo poder legislativo estadual (na instância da Escola do Legislativo da Assembleia Legislativa de Minas Gerais ELE/ALMG) e implementado localmente pela Escola do Legislativo da Câmara dos Vereadores de Viçosa-MG – foi afetado por tensões e desdobramentos da implementação do Novo Ensino Médio (NEM), nos contextos escolares do referido município. De modo particular, três são os objetivos específicos desta dissertação: a) identificar as correlações que existem sobre educação para a cidadania nos conteúdos textuais da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) brasileira, com foco no NEM, bem como apresentar vestígios afetivos vivenciados, nos contextos de Viçosa-MG, nos anos de revisão, homologação e implementação da BNCC e do NEM; b) relatar a experiência de educação para a cidadania de um projeto extracurricular – o Parlamento Jovem –, ocorrido antes do NEM, em Viçosa-MG; e c) examinar as tensões cotidianas e os conflitos presentes na implementação do NEM em relação a projetos extracurriculares de educação para a cidadania, tendo como referência o Parlamento Jovem, nos contextos de uma escola pública em Viçosa-MG. Como fundamentação teórica, a pesquisa mobiliza discussões voltadas à compreensão de propostas neoliberais de ensino nos contextos contemporâneos, como é o caso da proposta do NEM, aprovada no Brasil no ano de 2017 – a partir, sobretudo, de discussões de Laval (2019) e Horn e Machado (2018) –, bem como busca problematizar tais propostas em meio à descontinuidade de projetos extracurriculares de educação para a cidadania, demonstrando como tal cenário é resultante de tentativas de renovação da ideologia do progresso,

cunhada pela modernidade ocidental, conforme discutida por Benjamin (1989), Rangel (2016) e Mafra (2022). Como escopo metodológico, o projeto mobiliza o estudo de caso pelo paradigma indiciário (Braga, 2008) e a abordagem dos afetos (Moriceau, 2019) com vistas a produzir um estudo de caso sobre os efeitos do NEM nos contextos do município de Viçosa-MG. Como resultados, a pesquisa revelou o desenho de um cenário em que tensões cotidianas e horizontes roubados passam a compor os contextos de envolvimento de jovens no âmbito das ações pedagógicas do Parlamento Jovem, em função das propostas neoliberais então priorizadas após a implantação do NEM, em 2022, desarticulando possibilidades de existência de projetos extracurriculares voltados a uma educação para cidadania. Tal constatação aponta para possibilidades de enfraquecimento da cidadania nos contextos escolares, por meio da projeção educacional de um sujeito-empresendedor (e empregado) que não pode supostamente co-existir com a projeção educacional de um sujeito-cidadão, no contexto formativo do NEM.

Palavras-chave: novo ensino médio; projetos extracurriculares; educação para a cidadania; parlamento jovem; abordagem afetiva

ABSTRACT

GOMES, Patricia Machado, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, August, 2024. **EVERYDAY TENSIONS AND STOLEN HORIZONS: disarticulations of extracurricular education projects for citizenship in the New High School in a research mediated by affections in Viçosa-MG.** Adviser: Rennan Lanna Martins Mafra.

This research aims to understand how the New High School has affected the existence and continuity of extracurricular citizenship education projects in recent Brazilian school contexts. To do so, it sought to investigate how the Viçosa Youth Parliament (Parlamento Jovem de Viçosa) - an extracurricular pedagogical project, freely adhered to in the State of Minas Gerais and led by the state legislative power and implemented locally by the Legislative School of the City Council of Viçosa – was affected by tensions and developments in the implementation of the New High School (Novo Ensino Médio - NEM), in the school contexts of the aforementioned town. In particular, there are three specific objectives of this dissertation: a) to identify the correlations that exist in citizenship education in the textual contents of the Brazilian National Common Curriculum Base (Base Nacional Curricular Comum - BNCC), with a focus on NEM, as well as to present affective traces experienced, in the contexts of Viçosa-MG, in the years of revision, homologation, and implementation of the BNCC and NEM; b) report on the citizenship education experience of an extracurricular project - the Youth Parliament - which took place before the NEM, in Viçosa; and c) examine the daily tensions and conflicts present in the implementation of the NEM concerning extracurricular citizenship education projects, with the Youth Parliament as a reference, in the contexts of a public school in Viçosa-MG. As a theoretical foundation, the research mobilizes discussions aimed at understanding neoliberal teaching proposals in contemporary contexts, such as the NEM proposal, approved in Brazil in 2017 - based mainly on discussions by Laval (2019) and Horn and Machado (2018) -, and seeks to problematize these proposals amid the discontinuity of extracurricular citizenship education projects, demonstrating how this scenario is the result of attempts to renew the ideology of progress, coined by Western modernity, as discussed by Benjamin (1989), Rangel (2016) and Mafra (2022). As a methodological scope, the project mobilizes the case study through the indicative paradigm (Braga, 2008) and the affection approach (Moriceau, 2019) to

produce a case study on the effects of the NEM in the context of Viçosa. As a result, the research revealed the design of a scenario in which daily tensions and stolen horizons come to make up the contexts of young people's involvement in the pedagogical actions of the Youth Parliament, due to the neoliberal proposals then prioritized after the implementation of the NEM in 2022, dismantling possibilities for the existence of extracurricular projects aimed at citizenship education. This finding points to the possibility of citizenship being weakened in school contexts, through the educational projection of a subject-entrepreneur (and employee) who supposedly cannot co-exist with the educational projection of a subject-citizen, in the formative context of the NEM.

Keywords: new high school; extracurricular projects; citizenship education; youth parliament; affective approach

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Encontro de educadores das Escolas Carmelitas em Juiz de Fora, 2018.....	58
Figura 2: Propaganda do MEC com aprovação do Novo Ensino Médio, em 2016...59	
Figura 3: Reunião do corpo docente da Universidade Federal de Viçosa-MG para indicativo de greve contra a PEC 241 de 2016.....	61
Figura 4: Campanha da Central Única dos Trabalhadores (CUT-MG).....	61
Figura 5: Chamada para assembleia estadual a ser realizada no Hall das Bandeiras da Assembleia Legislativa em 25 de outubro de 2016.....	62
Figura 6: Ocupação dos estudantes no Edifício Administrativo Central Arthur Bernardes na Universidade Federal de Viçosa, outubro de 2016.....	63
Figura 7: Ocupação dos estudantes no Edifício Administrativo Central Arthur Bernardes na Universidade Federal de Viçosa, 19 de outubro de 2016.....	63
Figura 8: Logomarca utilizada para representar a 3ª edição do Parlamento Jovem 2006.....	80
Figura 9: Etapa Estadual do Parlamento Jovem 2010, no Espaço Democrático José Aparecido de Oliveira e no Teatro, ambos dentro do Palácio da Inconfidência - ALMG.....	81
Figura 10: Estudantes participam das atividades da tarde do Parlamento Jovem de Minas 2019 no Plenário Presidente Juscelino Kubitschek, etapa estadual, durante a construção das propostas finais.....	81
Figura 11: Lançamento do Parlamento Jovem 2015 na Câmara Municipal de Viçosa-MG com o Tema: Segurança Pública e Direitos Humanos.....	85

Figura 12: Retratos da primeira viagem realizada para Etapa Estadual em Belo Horizonte, no ano de 2015. Da imagem superior esquerda para inferior direita - figura 1: minha primeira vista da ALMG; figura 2: momento de descontração durante a viagem para Etapa Final em Belo Horizonte-MG; figura 3: registro da galeria do Plenário da ALMG; figura 4: vista de cima do Plenário da ALMG com atividades envolvendo alunos participantes do PJ-Minas 2015.....	89
Figuras 13 e 14: Encerramento do Parlamento Jovem 2017 na Câmara Municipal de Viçosa-MG com o tema “Educação Política nas Escolas”.....	90
Figura 15: Encerramento do Parlamento Jovem 2019 na Assembleia Legislativa de Minas Gerais - Etapa Final Estadual.....	90
Figura 16: Encerramento do Parlamento Jovem 2019 na Câmara Municipal de Viçosa-MG com entrega de certificados para os participantes.....	90
Figura 17: Logomarca criada pela equipe da Assembleia Legislativa de Minas Gerais mediante relatos das reuniões do grupo 30 anos de Educação Legislativa onde apontando como referência o Estado de Minas Gerais.....	93
Figura 18: Sala de treinamento e reuniões da Escola do Legislativo Sebastião Lopes de Carvalho em Viçosa-MG com capacidade máxima para 50 pessoas sentadas...94	
Figura 19: Parlamento Jovem de Minas - Presença do aluno Gabriel Rodrigues Barbosa de Oliveira na Plenária Estadual da Edição do PJ 2017 na Assembleia Legislativa de Minas Gerais.....	96
Figura 20: Logotipo criado pelo então estudante Willian Costa, estudante de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa para a Premiação dos Professores Gabriel Rodrigues Barbosa de Oliveira.....	96
Figura 21: Finalização da disciplina Projeto de Vida no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (CAP-Coluni) no dia 17 de novembro de 2023. Mesa	

formada por alunos do do colégio e pela vereadora Marly Coelho Januário que também era Coordenadora Técnica da Escola do Legislativo de Viçosa-MG.....97

Figura 22: Abertura oficial do Parlamento Jovem da cidade de Viçosa-MG na Câmara Municipal de Viçosa-MG.....126

Figura 23: Oficina de formação do Parlamento Jovem na Escola do Legislativo Sebastião Lopes de Carvalho, Viçosa-MG.....127

Figura 24: Etapa Regional Polo Zona da Mata Norte na Câmara Municipal de Ubá-MG.....128

Figura 25: Encerramento da edição 2022 do Parlamento Jovem de Viçosa-MG na Câmara Municipal de Viçosa.....130

Figura 26: Abertura oficial do Parlamento Jovem 2023 no dia 23 de março de 2023 nas dependências da Câmara Municipal de Viçosa-MG.....133

Figura 27: 1º Enconrão do PJ Viçosa na Escola do Legislativo Sebastião Lopes de Carvalho, que ocorreu no dia 06 de junho de 2023.....133

Figuras 28 e 29: Registros do 2º Enconrão do PJ Viçosa na Escola do Legislativo Sebastião Lopes de Carvalho, ocorrido no dia 05 de julho de 2023.....134

Figura 30: Matéria sobre a Etapa Regional do Parlamento Jovem 2023 na cidade de Ubá no dia 04 de agosto de 2023 com cerca de 60 alunos pertencentes ao polo Zona da Mata Norte composto pelas cidades de Coimbra, Paula Cândido , Ubá, Visconde do Rio Branco e Viçosa.....134

Figura 31: Etapa Regional do Parlamento Jovem 2023 na cidade de Ubá no dia 04 de agosto de 2023 com cerca de 60 alunos pertencentes ao polo Zona da Mata Norte composto pelas cidades de Coimbra, Paula Cândido, Ubá, Visconde do Rio Branco e Viçosa.135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALMG – Assembleia Legislativa de Minas Gerais

ASPUV – Associação dos Professores da Universidade Federal de Viçosa

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIS/UFV – Curso de Ciências Sociais ofertado pela Universidade Federal de Viçosa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Disciplina de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CPP – Comissão de Participação Popular

CUT-MG – Central Única dos Trabalhadores de Minas Gerais

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ELE/ALMG – Escola do Legislativo da Assembleia Legislativa de Minas Gerais

EORIEN – Disciplina de Estudos Orientados

F.LOGI – Disciplina de Fundamentos da Logística

HCSOCI – Disciplina de Humanidades e Ciências Sociais

I.BAS – Disciplina de Informática Básica

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IMT – Disciplina de Introdução ao Mundo do Trabalho

L.APRE – Disciplina de Laboratório de Aprendizagens

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LLECE – Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina

MEC – Ministério da Educação

NEM – Novo Ensino Médio

N.I.M.A – Núcleo de Inovação Matemática

N.MAT – Nivelamento Matemática

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCC – Disciplina de Práticas Comunicativas e Criativas

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PIBID/Sociologia – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PJ – Parlamento Jovem
PJB – Parlamento Jovem Brasileiro
PJ-Minas – Parlamento Jovem de Minas Gerais
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEM – Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
PPGE/UFV – Programa de Pós-Graduação em Educação na UFV
PR.EXP – Disciplina de Práticas Experimentais
PUC-Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
P.V – Disciplina de Projeto de Vida
P&INTE – Disciplina de Pesquisa e Intervenção
SEB – Secretaria da Educação Básica
SEE – Secretaria Executiva de Educação
SEE/MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
S.I.NA. – Disciplina de Saberes e Investigação da Natureza
Sind-UTE – Sindicato de Trabalhadores/as de Minas
TEC&IN – Disciplina de Tecnologia e Inovação
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO GERAL.....	16
Apresentação e contextualização.....	16
Estado da Arte e Justificativa.....	27
A construção do problema de pesquisa.....	30
Metodologia.....	32
Alguns detalhamentos sobre os usos da Abordagem Afetiva na investigação acadêmica.....	36
Objetivos e Estrutura.....	39
CAPÍTULO 1 – Educação para a cidadania e o Novo Ensino Médio: investigações no âmbito da BNCC brasileira.....	41
1. Introdução.....	42
2. Fundamentação Teórica.....	43
2.1. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação para Cidadania.....	43
2.2. A Educação Neoliberal Vigente na BNCC.....	48
3. Análises: resultados e discussões.....	52
3.1. Um olhar para a educação para a cidadania no âmbito do texto da BNCC: um olhar histórico até os dias atuais.....	52
3.2. Minhas afetações: uma pesquisa mediada por afetos sobre as modificações recentes na BNCC (entre 2015 e 2018).....	57
4. Conclusões do capítulo.....	64
CAPÍTULO 2 – A experiência de educação para a cidadania por meio de projetos extracurriculares: o caso do programa Parlamento Jovem antes da implementação do Novo Ensino Médio, em Viçosa-MG.....	66
1. Introdução.....	67
2. Fundamentação Teórica.....	69
2.1. Educação para cidadania: a importância de projetos extracurriculares nas	

escolas do ensino médio.....	69
2.2. Trabalhos que investigam o Parlamento Jovem Brasileiro.....	76
3. Abordagem Afetiva.....	79
4. Conclusões do capítulo.....	98
CAPÍTULO 3 – Tensões cotidianas e horizontes roubados: conflitos presentes na implementação do NEM em relação a projetos extracurriculares de educação para a cidadania, nos contextos do Parlamento Jovem em uma escola pública em Viçosa-MG.....	100
1. Introdução.....	101
2. Fundamentação Teórica.....	103
2.1. A educação menor.....	103
2.2. A ideologia do progresso: aceleração do tempo e dos futuros falidos...	108
3. O Parlamento Jovem nos contextos do Novo Ensino Médio: desarticulações nas edições de 2022 e 2023.....	114
4. Tensões cotidianas escolares diante do Novo Ensino Médio.....	136
5. Conclusões do capítulo.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153

INTRODUÇÃO GERAL

Apresentação e contextualização

Esta dissertação, que hoje tem como título “Tensões cotidianas e horizontes roubados: desarticulações de projetos extracurriculares de educação para a cidadania no Novo Ensino Médio em uma pesquisa mediada por afetos em Viçosa-MG”, nasce com o intuito de buscar uma compreensão e uma investigação, sobretudo dos contextos escolares do ensino médio, após uma grande mudança que ocorreu com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em todo Brasil, a partir do ano de 2022, com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, revista, em 2016, a partir de alterações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) - documento orientador dos processos formativos escolares brasileiros, em todas as instâncias e gradações da educação formal. Tal mudança alterou os pilares da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – um dos principais documentos da educação brasileira, que organiza e define seus caminhos – e começou a ser apresentada a partir de uma grande movimentação política nacional instituída por um golpe que levou ao impeachment da então presidenta do Brasil, Dilma Rousseff (2010-2016), no dia 31 de agosto de 2016, e tão logo promoveu a instalação do governo de Michel Temer (2016-2018), até então vice-presidente da República.

O ato de implementação do NEM foi tão impactante que mudou os rumos de nossa pesquisa – que, até então, tinha como principal objetivo retratar sobre o “Parlamento Jovem Brasileiro como Ferramenta Pedagógica: A Experiência dos Alunos do Ensino Médio Regular na Escola do Legislativo do Município de Viçosa/MG”. Contudo, quando percebemos a implantação do Novo Ensino Médio, me deparei com uma realidade extremamente complexa, confusa e desorganizada que me deixou espantada e insegura quanto à continuidade de programas extracurriculares nas escolas diante desse novo contexto. Nesse sentido, esta dissertação de mestrado adota a metodologia do Estudo de Caso, conforme será apresentado mais adiante, que busca mergulhar nessa realidade.

As mudanças que acarretaram a implantação do NEM vieram de ações do então governo Temer utilizando como base uma pesquisa de âmbito nacional¹ que refletia o descontentamento da população brasileira com o ensino médio, pesquisa esta que, segundo dados do próprio governo, foi realizada com cerca de 1.200 pessoas e passou a representar 72% da população de todo o Brasil. Entretanto, apontamos, aqui, a necessidade de se repensar sobre tal movimento de diálogo dito nacional e o quanto ele foi capaz de produzir mudanças bruscas e rápidas nas conjunturas escolares do ensino médio, uma vez que o Novo Ensino Médio começou a aparecer de forma negativa para muitos pesquisadores da Educação e das Ciências Sociais, a partir de sua apresentação já no ano de 2016 – quando apontavam para um projeto de lei pautado no retrocesso da educação ofertado nos anos 90, uma educação que se desenvolve sem críticas, pouco reflexiva, destinada à formação de sujeitos para ocupar postos no mercados de trabalho, ou seja, a partir de grandes demandas neoliberais que também visam privatizar a educação, tirar a liberdade de escolha dos jovens, bem como oferecer um ensino voltado para que o estudante se torne empreendedor de si mesmo, enxergando a escola como mercadoria, privatizando a gestão e ditando os conteúdos programáticos (Martins; Santos, 2021; Silva, 2018; Laval, 2019). Porém, o projeto do NEM continuou avançando e atingiu a indignação de vários setores sociais educacionais, políticos, acadêmicos e dos alunos secundaristas, que levantaram grandes atos de manifestações pelo Brasil, promovendo, assim, debates através de reuniões, assembleias e ocupações de prédios públicos como escolas e universidades, mas foram ignorados pelo governo – que aprovou a Lei nº 13.415/2017, no dia 16 de fevereiro de 2017.

Em meio a esses estudos, a presente dissertação de mestrado visa mergulhar em e compreender um aspecto específico que vem sendo observado desde a implantação do NEM: a sua interferência na realização de projetos extracurriculares que ocorrem fora da matriz disciplinar programada pelas escolas, sejam públicas, sejam privadas. Tal realidade foi por nós observada tendo como referência o programa extracurricular de educação para cidadania “Parlamento Jovem de Minas”, que ocorreu, no caso, em parceria com a Câmara Municipal de Viçosa-MG desde

¹ Site Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/ibope-72-aprovam-reforma-do-ensino-medio-e-59-sao-a-favor-da-pec-do-teto>. Acesso em: 28 jul. 2024.

2010 e enfrentou muitas dificuldades para chegar ao final das etapas estaduais do Programa nos anos de 2022 e 2023, dificuldades estas que serão relatadas com mais profundidade no capítulo 3 desta dissertação.

Sobre o Parlamento Jovem de Minas, Alexandre Carvalho (2009, p. 29) destaca que “o programa teve o seu embrião em 1989 com as propostas para a Constituinte e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990”. De acordo com o autor, a primeira aparição do projeto ocorreu de fato em 2004 por intermédio da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), unidade de São Gabriel, por meio de atividades apresentadas pelo curso de Ciências Sociais em parceria com a já citada Escola do Legislativo da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ELE/ALMG). Ainda segundo Carvalho (2009, p. 30), “o Parlamento Jovem de Minas Gerais não tem documento de criação”, mas sua origem também está ligada ao projeto da ELE/ALMG intitulado *Conexão Assembleia*², uma parceria da ALMG com instituições mineiras de ensino superior com vistas a qualificar estudantes para a prática política e fortalecer a democracia. Carvalho (2009) também menciona que, nesta primeira versão do PJ Minas, ainda limitada à cidade de Belo Horizonte, participaram 06 escolas do ensino médio entre escolas públicas e privadas, 63 alunos e formação de 17 monitores estudantes da PUC-Minas.

Ruth Smith de Castro (atual Gerente Geral da ELE/ALMG), Patrícia de Souza Duarte e Eugênia Kelles (2012) confirmam a criação do Parlamento Jovem no ano de 2004, ressaltando a parceria entre a PUC-Minas e a Assembleia Legislativa de Minas Gerais, atendendo demandas da Comissão de Participação Popular da ALMG (CPP)³ em sintonia com os objetivos do *Conexão Assembleia*, com o propósito de promover aos alunos da PUC-Minas a oportunidade de aprender, vivenciar e experienciar ações dos processos legislativos, assim como adquirir um maior conhecimento sobre os diferentes tipos de democracia, bem como as formas de organizações e participações no âmbito da política. Nesse sentido, para realização

² Site oficial do Conexão Assembleia: Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2004/05/Not455592.html>. Acesso em: 28 jul. 2024.

³ “A Comissão de Participação Popular analisa sugestões de projetos e de outras ações legislativas encaminhadas à ALMG por: Entidades, Sindicatos, Organizações não governamentais (ONGs). Compete à Comissão de Participação Popular analisar, por exemplo, proposta de ação legislativa que, se aprovada, pode dar origem a: Projeto de lei, Emenda a projeto em análise na ALMG, Requerimento de informação ou providência a órgão público ou autoridade, Solicitação de audiência ou consulta pública”. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/comissoes/participacao-popular/585>. Acesso em: 28 jul. 2024.

das atividades, as instituições efetuaram a escolha de dois temas: “Cotas para Minorias na Universidades” e “Ações Preventivas Contra o uso de Drogas” – que, na ocasião, serviram para nortear todas as dinâmicas de trabalho que foram divididas em três eixos, sendo eles: a formação dos universitários com embasamentos teóricos; seguida da formação política com familiarização de ações desenvolvidas por atividades parlamentares; e, por fim, o compartilhamento do conhecimento adquirido com alunos do ensino médio. De tal forma, o projeto buscou promover, assim, práticas de pesquisas, estudos, debates, negociações e reflexões sobre o exercício de participação em processos legislativos, assim como a criação de propostas de ação a serem entregues ao poder público. Segundo as autoras, o resultado positivo das atividades em 2004 abriu um caminho importante para a expansão do Programa.

Castro, Duarte e Kelles (2012, p. 22) relatam, ainda, que esta edição ocorreu no Plenário da Assembleia Legislativa com a simulação de uma audiência pública realizada pela CPP, na qual foram debatidos os temas junto aos alunos das escolas participantes e monitores universitários. Todos esses que, naquela ocasião, atuaram como membros da sociedade civil, deputados e assessores parlamentares, ao final, entregaram as sugestões de ações parlamentares para a própria CPP realizar uma análise técnica e encaminhamento aos devidos setores políticos.

Eugênia Kelles e Maria Elizabeth Marques (2010) destacam que, após a edição de 2004, foram realizadas uma série de adequações e modificações no PJ, com objetivo de melhorar o andamento das atividades. Dentre elas, ocorreram mudanças na forma de participação dos estudantes universitários e alunos do ensino médio, que passaram a ter mais protagonismo no desenvolvimento dos afazeres, não atuando mais unicamente como se fossem apenas “deputados, membros de ONGs ou partidos, mas como membros, que são, da sociedade civil organizada, de uma atividade de interlocução com o Parlamento” (Kelles; Marques, 2010, p. 37); agora, propondo caminhos, debatendo posicionamentos divergentes e apontando soluções para as demandas construídas de forma democrática. O novo modelo passou, então, a se basear no formato das sessões legislativas realizadas na ALMG. Todavia, o programa continuou seguindo as três etapas de formação: 1) Capacitação de universitários; 2) Formação Política; e 3) Participação no Parlamento (Kelles; Marques, 2010).

De forma mais detalhada, as autoras explicam a dinâmica do PJ da seguinte forma: Etapa 1: Capacitação de monitores pertencentes ao curso de Ciências Sociais da PUC-Minas, através de aulas, pesquisas, palestras e demais atividades que poderiam ajudar os monitores a desenvolverem atividades de forma mais lúdica e pedagógica, ministradas por professores da própria PUC-Minas, membros da ALMG e demais convidados aptos a discutirem sobre o tema; Etapa 2: Formação Política que ocorria após a seleção das escolas provedoras do ensino médio, que, após confirmar a parceria, passavam por um processo de atividades com duração de aproximadamente quatro meses realizadas dentro e fora das dependências das escolas como atividades extraclasse, assim como foi realizado nesse período um primeiro encontro dos envolvidos para a definição coletiva de um tema de abrangência social a ser trabalhado naquele momento através de reuniões semanais nas escolas ou locais estipulados pelos organizadores; e, por fim, a Etapa 3, que se apresentou como a realização do Parlamento e a fase final das atividades de 2004, esta que ocorreu com o encontro das escolas na ALMG durante dois dias consecutivos, em que foram apresentadas sugestões de ações ao poder público elaboradas pelos alunos participantes e que depois de todos os processos foram aperfeiçoadas e reunidas em um único documento, denominado Documento Base.

Para Kelles e Marques (2010, p. 40), “o fim a ser alcançado é a autonomia e a livre-atividade do jovem-cidadão”, assim como a proposta de ajudar a “compreender que o bem individual não é necessariamente o bem de todos”. Para elas, é possível perceber que o “Parlamento Jovem cumpre o papel de apresentar o Legislativo aos estudantes sob uma ótica diferente daquela que lhes é passada no cotidiano, muitas vezes estereotipada” (Kelles; Marques, 2010, p. 40).

Voltando às considerações de Castro, Duarte e Kelles (2012) sobre as mudanças ocorridas no Parlamento Jovem, as autoras descrevem que, no ano de 2009, a coordenação do projeto idealizou outra reestruturação no formato do PJ, o que classificaram “como um desafio”. A questão era: “Sendo a Assembleia Legislativa uma instituição da esfera estadual, por que manter o PJ atendendo apenas as escolas de Belo Horizonte?” (Castro; Duarte; Kelles, 2012, p. 26). Portanto, a ideia era levar o PJ para outras cidades e municípios – proposta que surgiu após experiências exitosas do Programa que ocorreram com as cidades mineiras de Arcos e Pains, viabilizadas pelo Campus da PUC na região. Para as autoras:

A realização do PJ em Arcos e Pains e a identificação de outras iniciativas de educação política nos parlamentos municipais ajudaram a formatar um modelo de Parlamento Jovem que pudesse ser desenvolvido pelas Câmaras e pela Assembleia Legislativa (Castro; Duarte; Kelles, 2012, p. 41).

Desse modo, o Parlamento Jovem 2010 passou a ser denominado como “Parlamento Jovem de Minas Gerais”, pois esta edição ocorreu como a primeira estadualizada, agregada a 12 Câmaras Municipais mineiras em parceria com a ELE/ALMG, ALMG e a PUC-Minas, que se mantiveram como coordenadoras gerais do projeto, oferecendo cursos de capacitação para os servidores das câmaras parceiras e os monitores desenvolveram o programa que, naquele ano, trabalhou com o tema “Resíduos sólidos e Meio Ambiente”, contando com a participação de 815 alunos dentre escolas públicas e privadas, segundo dados da ELE/ALMG. Na edição, os municípios participantes foram: Capelinha, Caratinga, Divinópolis, João Monlevade, Juiz de Fora, Montes Claros, Ouro Preto, Poços de Caldas, Pouso Alegre, Visconde do Rio Branco e Viçosa – sendo este último município o principal foco desta pesquisa.

Esse novo formato ocorreu em duas etapas. Primeiro, a Etapa Municipal, que tinha como definição trabalhar o tema e compor propostas de ação para o poder público local de acordo com sua realidade, assim como apresentá-las às Câmaras do seu município para a formação de um documento com as propostas que seriam enviadas para a ALMG. Após consolidadas com as propostas de outras Câmaras, passaria para a formação do Documento Base, em atividades que seriam realizadas na então segunda etapa, a Etapa Estadual, realizada nas dependências da Assembleia Legislativa de Minas, que ficou responsável por coletar as propostas apresentadas, organizar os debates e acertos para conclusão das atividades de forma coletiva e democrática, podendo atender o maior número possível de pessoas ou localidades. O documento final contou com 30 propostas que foram encaminhadas ao Poder Público Estadual.

Atualmente, o site oficial do Parlamento Jovem de Minas Gerais apresenta o programa como um projeto de formação política voltado para estudantes do ensino médio, por meio do qual o jovem tem a oportunidade tanto de conhecer mais a política, quanto a de ter mais acessos e interações com as casas legislativas municipais e estaduais, com os objetivos de:

Estimular a formação política e cidadã de estudantes por meio de atividades que os façam entender a organização dos poderes e a importância da participação popular; Propiciar a vivência da democracia, através de estudos, debates e negociações, respeitando-se as diferentes opiniões; Despertar o interesse dos jovens pela agenda sociopolítica de seu município e do Estado; Estimular a participação democrática na discussão e na decisão de questões relevantes para a comunidade. Incentivar o envolvimento das câmaras municipais em atividades de educação para a cidadania (Site ALMG, 2024).⁴

Ruth Castro e Fernanda Freitas (2017, p. 5) relatam que o “Parlamento Jovem de Minas vem inspirando estudos e pesquisas em diversas universidades e casas legislativas do Brasil” desde a sua primeira edição, devido a forma como desenvolve e envolve os participantes e seu entorno – já que as atividades trazem constantes reflexões, seja diante de suas metodologias de trabalho e ensino, seja pelo enfrentamento dos desafios práticos do cotidiano estudantil. Outra reflexão trazida pelas autoras é o fato de que o Parlamento Jovem tem como base inspiradora os estudos pedagógicos, libertadores e emancipatórios das obras de Paulo Freire, patrono da educação brasileira. Seu intuito é buscar e garantir que os sujeitos tenham voz ativa, expressem juízos de valor e fundamentem suas escolhas, tomando posições de forma consciente, ativa e autônoma e democrática:

Dessa forma, os sujeitos aprendizes ouvem, falam, lêem, escolhem, problematizam e agem, cada um pelo seu próprio caminho, construindo, no coletivo, outras possibilidades. É no diálogo que essa multiplicidade de papéis e ações, de estilos de conhecer e de aprender, estrutura-se a partir do reconhecimento de si e do outro como sujeitos da criação e da construção do conhecimento em prol de um projeto comum de formação ampla e emancipadora (Castro; Freitas, 2017, p.13).

Sobre o Parlamento Jovem, tive vários encontros que marcaram e mudaram minha trajetória de profissão e de vida, fosse de forma direta ou indireta (em suas atividades que também serão detalhadas com mais profundidade no capítulo 2 desta dissertação).

Meu primeiro contato com o Programa se deu exatamente no ano de 2010, no processo de estadualização, quando eu ainda era estudante de graduação do curso de Ciências Sociais ofertado pela Universidade Federal de Viçosa (CIS/UFV) e onde me formei em Licenciatura no ano de 2013 e Bacharelado em 2015. Vale ressaltar que, neste ano de implementação do PJ-Minas na cidade de Viçosa-MG e pela

⁴ Disponível em: <https://www.almg.gov.br/participacao/parlamento-jovem/entenda/definicao/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

Universidade Federal de Viçosa, eu estava voltada para outro projeto, que era o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Sociologia), possibilitando meus primeiros contatos com a educação até então cobrada no ensino médio, fosse acompanhando professores em sala de aula, ajudando a montar projetos, ou então estudando documentos oficiais para ajudar na construção de materiais didáticos que colaborassem no desenvolvimento das atividades, que, em sua maioria, ocorriam dentro da sala de aula – ao contrário do PJ, que era extraclasse, mais diversificado e movimentava parte da comunidade escolar entre alunos, família, escola e poder legislativo, pois precisava de outras formas de conhecimento e pesquisa para além das apresentadas pelo PJ, envolvendo professores de diversas áreas do conhecimento.

Ademais, logo que me formei no ano de 2013, dei início à carreira docente como professora de Sociologia, trabalhando em algumas escolas estaduais da cidade de Viçosa-MG que mantinham parceria com o PJ e me colocando como professora voluntária para acompanhar os alunos em algumas atividades que ocorriam dentro e fora do ambiente escolar, período que durou entre os anos de 2014 e 2019. Durante este processo, pude perceber um desenvolvimento diferenciado dos alunos participantes do Programa, mudança esta que acontecia rapidamente, por meio da qual muitos desses alunos melhoraram suas falas e escritas, apresentavam participação mais qualificada nas aulas, estabeleciam uma melhor convivência em grupo, desenvolvendo outras habilidades e competências que também eram cobradas por documento oficiais da educação, entre outras evidências.

Mais adiante, em 2021, tive a oportunidade de assumir o cargo de Coordenadora Pedagógica da Escola do Legislativo Sebastião Lopes de Carvalho da Câmara Municipal de Viçosa-MG, momento em que também me tornei Coordenadora Regional do polo Zona da Mata III⁵. No ano de 2020, as atividades do PJ foram todas realizadas via internet, devido à pandemia do Covid-19, e foi o momento em que o PJ trabalhou pela primeira vez com um mesmo tema durante dois anos consecutivos (2020-2021), intitulado “Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável”.

⁵ Na gestão do Parlamento Jovem, definida pela Escola do Legislativo da ALMG, tal área foi renomeada em 2023 como Polo Zona da Mata Norte, na qual se vinculam, além de Viçosa, outras quatro cidades: Coimbra, Paula Cândido, Ubá e Visconde do Rio Branco.

De tal sorte, quando assumi o cargo, o PJ já estava em andamento e o maior esforço no momento era o de manter as atividades e os alunos que ainda se mantinham no programa, bem como aceitar outros novatos, pois as atividades online, de forma geral, já tinham se tornado algo muito cansativo, visto que as aulas das escolas regulares também aconteciam dessa forma. Nesse momento de pós-isolamento, eu também vinha de um grande esgotamento das redes, pois estava atuando como professora de Sociologia da Escola Estadual Raul de Leoni (Viçosa-MG), onde todas as atividades foram realizadas de forma online, praticamente no tempo dos alunos, pois muitos ainda não tinham acesso à internet e era preciso compreender e respeitar as condições. Me recordo de ter conversado algumas vezes com o ex-Coordenador Geral da Escola do Legislativo de Viçosa e, que também foi meu colega no curso de Ciências Sociais da UFV e coordenou o PJ durante o estágio mais crítico da pandemia em 2020. Ele me relatou em alguns encontros sobre a exaustão das atividades realizadas de forma online e a forma como o PJ fez para se reinventar, buscando atividades diferenciadas e fora do convencional, como noite da pipoca, noite do pijama e chamadas para o grupo ver filmes em tempo real.

Assim, a etapa estadual daquela edição finalmente aconteceu, e de forma presencial, na capital, nos dias 25 e 26 de novembro de 2021, dentro da ALMG. Os representantes escolhidos pelo Polo Zona da Mata III foram dois alunos do PJ de Viçosa, o que pra mim foi uma outra grande conquista, pois acompanhei o desenvolvimento desses alunos que chegaram com muita força de vontade em Belo Horizonte, carregando a responsabilidade do evento. Me recordo do carinho e atenção que o PJ Minas recepcionou todos os representantes de Polo. Para esse encontro foi reservada uma tarde inteira de atividades integradoras, e pude presenciar ali outra transformação dos alunos que saíram das salas ainda mais vigorosos e animados. Os dois representantes de Viçosa se sentiram tão confiantes que se candidataram para presidir uma das mesas de trabalho divididas por subtemas. Um deles foi escolhido e abraçou a oportunidade atuando com muita serenidade e simpatia. Me recordo claramente dos momentos finais desta edição: era muita gente emocionada, exausta, saudosa e grata. O aluno representante de Viçosa foi tão cordial e sensível ao momento, que solicitou a palavra por um minuto para a coordenadora Ruth Smith de Castro que encerrava a sessão e, empolgado, pediu uma salva de palmas para as pessoas que trabalharam nos bastidores das

sessões, alegando que “sem elas nada daquilo estaria acontecendo” – o que foi prontamente atendido e que levou as pessoas presentes para uma comoção ainda maior, cobertas de aplausos e sentimento de dever cumprido.

Diante de tantos desdobramentos positivos realizados pelo PJ, mesmo com as dificuldades trazidas pelo Covid-19, vi a oportunidade de me inscrever no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFV (PPGE/UFV) no ano de 2022, e assim poder falar sobre o programa, sobre suas realizações, seu potencial de envolver os jovens em questões e ações políticas do dia a dia, enfim, apresentar os benefícios de um programa extracurricular bem sucedido pautado na democracia.

Na ocasião, o tema apresentado na inscrição do mestrado foi “O Parlamento Jovem Brasileiro como Ferramenta Pedagógica: A Experiência dos Alunos do Ensino Médio Regular na Escola do Legislativo do Município de Viçosa/MG”, conforme citado no início desta introdução. Porém, o problema de pesquisa foi sendo modificado de acordo com os acontecimentos, já que a cada dia ficava mais nítido o afastamento dos alunos e de certas escolas do programa. Escolas que, de início, atendiam o convite para formar parceria com o PJ sem relatar qualquer tipo de problema e, depois, dificilmente eu conseguia algum contato ou alguma resposta.

Eu sentia tantos incômodos com a situação, tantos estranhamentos, que frequentemente eu relatava os casos para o orientador do projeto de pesquisa, Prof. Rennan Mafrá. Ficávamos ali em sua sala conversando e tentando compreender o contexto. E, em meio a tudo isso, eu ainda recebia mensagens de alunos sempre se desculpando por não poder participar das oficinas de formação da semana, pois tinham muitas atividades escolares para fazer.

Durante meses, o Prof. Rennan e eu chegamos a pensar no que poderia estar interferindo nesse processo de ausência no PJ. Tentei coletar informações numa reunião online de coordenadores municipais, regionais do PJ-Minas para saber se alguém estava passando por algo parecido, mas fui completamente ignorada pelos colegas que dividiram a mesma sala de reunião que eu, que só exaltavam o retorno do programa de forma presencial, aparentando estar tudo correndo muito bem. Cheguei a me sentir desconfortável com tal descaso, achei que o problema era minha forma de trabalhar. Entretanto, o Prof. Rennan e eu também achávamos que o problema poderia ser a readaptação das escolas ao pós-pandemia, pois era tudo muito novo e incerto. Até o dia da abertura oficial do PJ em Viçosa (supracitado), quando senti a ausência de representantes de duas

escolas e vários alunos de escolas diferentes, e vi que precisava ir mais a fundo nessas pesquisas.

Dessa forma, e não por acaso, foi aparecendo cada vez mais o contexto do Novo Ensino Médio recém-implementado. O momento mais claro dessa informação ocorreu quando comecei a visitar as escolas: todos aqueles ambientes estavam se mostrando realmente modificados e confusos.

A situação, contudo, começou a ficar mais clara quando, em uma das visitas que realizei nas escolas, sentei para conversar com uma aluna que demonstrava interesse em participar do programa. Ela começou a me explicar suas dificuldades de participar das oficinas devido a falta de tempo, pois tinha que realizar dezenas de atividades exigidas pela escola e que não sabia como ia dar conta de estudar para as 27 disciplinas diferentes exigidas pelo NEM. Foi aí, diante dessa fala, que comecei a compreender a dimensão do que seria o NEM, pois 27 disciplinas diferentes em um ano é mais que assustador. Fiquei atônita, pedi pra ela explicar melhor e ela não conseguia. Foi então que ela pegou o caderno e me mostrou os nomes das disciplinas, na qual eu conhecia apenas a metade – as chamadas disciplinas tradicionais da BNCC: Português, Matemática, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia, História, Educação Física, Inglês ou Espanhol, Artes e Geografia. Porém, no final da conversa com a aluna, ela suspirou e disse que a parte boa era que ela iria sair da escola no 3º ano com um diploma de formação técnica na área de Logística, o que poderia abrir mais caminhos para o mercado de trabalho. Lembro que, durante esta conversa, em momento algum ouvi a palavra Universidade. Fiquei tão desorientada com essas informações, apresentei o novo contexto para o prof. Rennan, que também se assustou, e foi aí que começamos a perceber que, na verdade, o que estava causando tanto tumulto e desordem nas escolas era a implementação do NEM – que, de fato, as 27 disciplinas tomariam o tempo dos alunos, sufocando seu espaço, assim como as escolas também se encontravam sem disponibilidade para receber programas extracurriculares que estavam fora dos conteúdos programados pelo NEM. Essa situação não melhorou em 2023 e nem em 2024 e ainda acabou atingindo outras cidades do Estado de Minas parceiras do PJ.

Diante dos fatos, o projeto de pesquisa então passou a ser intitulado como: “O Parlamento Jovem e o Novo Ensino Médio: uma pesquisa nos contextos de Viçosa mediada por Afetos”. E mais à frente, outra mudança: “Tensões Cotidianas e

Horizontes Roubados: Efeitos do Novo Ensino Médio no Parlamento Jovem em Viçosa 2022”. Até que aconteceram outros desdobramentos em minha vida pessoal, também atravessada, agora, pelos meus desejos de realizar essa pesquisa: saí do cargo de Coordenadora da Escola do Legislativo em fevereiro de 2024 e voltei para a escola pública como professora da disciplina Humanidades e Ciências Sociais, vivenciando e presenciando situações ainda mais complexas do cotidiano escolar que envolvem o Novo Ensino Médio (e que serão melhor apresentadas no capítulo 3 desta dissertação).

Portanto, nos anos de 2022 e 2023, quando eu fui coordenadora, percebi que o projeto que acontecia, até então, muito bem sucedido desde 2010 em Viçosa perdeu totalmente sua articulação, como também o Parlamento Jovem, em todo o estado de Minas Gerais – conforme foi conversado em reunião presencial na Assembleia Legislativa, uma reunião mais tímida em 2022 e uma mais escancarada em 2023, em que os coordenadores já não conseguiam mais deixar de lado a interferência do NEM, ainda que os gestores do Parlamento não tivessem sido informados de forma mais detalhada anteriormente do quanto essas interferências poderiam prejudicar as lógicas do programa.

Nesse sentido, esta dissertação de Mestrado, observando a experiência do Parlamento Jovem, percebendo a falta de tempo, a falta de priorização das atividades, a impossibilidade do movimento docente e, sobretudo, diante de um projeto tão importante de formação cidadã, traz a seguinte pergunta: *Como o Novo Ensino Médio afetou a existência e a continuidade de projetos extracurriculares de educação para a cidadania nos contextos escolares?* Para a verificação do problema, foi realizado então um Estado da Arte, no qual foram verificadas as potencialidades teórica e empírica do problema, tal como será apresentado a seguir.

Estado da Arte e Justificativa

No sentido de buscar pesquisas, trabalhos, periódicos e demais fontes de comunicação científica que dialogam com esta dissertação e ajudam a investigar os interesses e sua relevância perante os estudos na área da Educação Legislativa, assim como nas comunidades científicas da Educação, das Ciências Sociais, da Ciência Política, da Comunicação e de outras áreas afins, foram realizadas buscas em plataformas digitais com vistas a compor uma pesquisa do Estado da Arte.

Para isso, foram levantados documentos, artigos, capítulos de livros e periódicos com temáticas relacionadas ao problema desta pesquisa no período compreendido entre 2017 a 2022⁶, nas plataformas CAPES - Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Scielo Brasil e Google Acadêmico. Este período foi delimitado devido aos seguintes fatores: a) a criação da Lei nº 13.415/2017, que alterou as bases da LDB; b) a obrigatoriedade da implementação do NEM em todo Brasil de forma gradual a partir de 2022; c) e a interferência dessas mudanças na realização do Parlamento Jovem Minas, mais especificamente nas escolas da cidade de Viçosa-MG, onde a pesquisa seria realizada.

Como resultado, foram encontrados três tipos de estudos que serão melhor apresentados ao longo desta dissertação, mas que, em linhas gerais, fazem uma análise mais quantitativa. Ou seja, foram utilizadas palavras-chaves nas procuras apresentadas em três grandes blocos. O 1º que fala sobre o Novo Ensino Médio e foram encontrados um total de 176 trabalhos (Periódicos da Capes, 67; Scielo Brasil, 22 e Google Acadêmico, 287). O 2º estudo que fala sobre o Parlamento Jovem, a partir do qual foram encontrados um total de 22 pesquisas (Periódicos da Capes, 9; Scielo Brasil, 22 e Google Acadêmico, 8). E o 3º que fala sobre cidadania, juventude, políticas públicas, e foram encontrados um total de 58 trabalhos (Periódicos da Capes, 19; Scielo Brasil, 6 e Google Acadêmico, 33).

Nesse contexto, no 1º bloco, que investiga o Novo Ensino Médio, foi possível perceber que o mesmo é um objeto de muita discussão, sobretudo nos campos da educação, das Ciências Sociais, da Ciência Política, áreas em que muitos pesquisadores já chegaram à conclusão que o NEM tem um forte viés neoliberal e tende a interferir em processos educacionais voltados para educação para a cidadania, sobretudo em projetos extracurriculares uma vez que a educação cidadã também não aparece de forma clara e objetiva nos documentos da BNCC.

Com relação ao 2º bloco, que analisa estudos sobre o Parlamento Jovem, foi possível perceber o quanto iniciativas voltadas para formação cidadã dos jovens são importantes para construção de uma mentalidade mais crítica e realista. Pois estes programas ajudam os jovens a compreender o seu entorno e pensar no coletivo de forma mais democrática, através de estudos e pesquisas com base na experiência, participando de atividades que ajudam a desenvolver suas habilidades e

⁶ As buscas foram realizadas entre os meses de maio e novembro de 2022.

competências no âmbito escolar, assim como proporcionam uma maior interação entre família e escola.

Já no 3º bloco, que aborda questões voltadas para a cidadania, juventude e política públicas dos jovens, também foi possível verificar que os temas são de grande interesse para pesquisadores do campo da educação, das Ciências Políticas e Sociais, assim como da Comunicação e de outras áreas afins, pois exibem relatos de que os jovens acabam se envolvendo e ocupando espaços dentro e fora do ambiente escolar, manifestando suas ideias e opiniões, tornando-se protagonistas na elaboração de projetos que atendam às suas necessidades em seu tempo, tendo suas ideias respeitadas e orientadas, o que amplia sua reflexão e argumentação em determinados temas e debates.

Depois de fazer o Estado da Arte, percebi a urgência de fazer este trabalho de pesquisa. Pois, ao nosso ver, este trabalho se torna importante, sobretudo por perceber o quanto o Novo Ensino Médio, a partir de um argumento voltado à liberdade de escolha, de um argumento pautado em uma formação supostamente mais tecnológica e direcionada ao mercado de trabalho, deixa uma lacuna enorme em impossibilidades de construção de outros projetos extracurriculares – aliás, não só o Parlamento Jovem, mas demais projetos que vão ajudar a formar cidadãos.

Nesse sentido, existe uma potencialidade científica que fundamenta este estudo, também vinculada à justificativa acadêmica deste tema no âmbito da linha 2 do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFV, intitulada *Educação, instituições, memória e subjetividade*, que traz a seguinte diretriz:

Realiza estudos e pesquisas sobre questões referentes à produção de subjetividade, estudos nos cotidianos, processos instituintes, tempo, memórias, culturas e tecnologias envolvendo processos educativos formais e não-formais em diferentes instituições. Investiga os modos de construção da experiência de realidade em sua complexidade – nos aspectos históricos, políticos, tecnológicos, sociais e emocionais – problematizando diferentes, e muitas vezes singulares, modos de existir nos cotidianos das práticas educativas. Projetos desta linha abordam temáticas como vida estudantil, tecnologias na educação, mudanças sociotécnicas no trabalho e na educação, história das instituições de ensino, complexidade e estudos nos/com/em cotidianos escolares. (PPGE-UFV, 2022)

A proposta da pesquisa, então, é considerar o contexto das instituições escolares e legislativas, tentando compreender como esses jovens, esses sujeitos tributários dessa política pública, vão desenhar sentidos nas suas experiências

cotidianas a partir da implantação do Novo Ensino Médio, em 2022, no ambiente de suas escolas.

Por fim, a pesquisa apresenta como justificativa social uma dissertação realizada numa universidade pública, financiada com recursos públicos, que necessita de estudos que possam acolher resultados e questões que são demandas sociais urgentes. Dessa forma, me proponho a olhar para um fenômeno que está acontecendo nesse exato momento, o que dá a chance de buscar a realidade que está se apresentando no agora. De tal sorte, isso significa que o campo de pesquisa a ser analisado busca sujeitos que vivenciaram uma realidade e que agora foram atravessados por uma nova idealidade. Logo, são sujeitos que podem ajudar a refletir sobre experiências desse momento que estamos vivenciando. E eu, como professora de sociologia do ensino médio, ex-voluntária do projeto e ex-coordenadora pedagógica do PJ, tenho total interesse nos resultados deste trabalho, porque na minha realidade e contexto, já venho percebendo que o Novo Ensino Médio trouxe muitos desafios para o programa PJ.

Por tudo isso, busquei lançar mão no espaço do Programa de Pós-Graduação em Educação, numa instituição pública, para refletir sobre esse fenômeno. Considero tal gesto de muita relevância social para que possa dar respostas a quem está sendo afetado pela política, quais sejam: legislaturas, gestores, estudantes, professores, escolas, entre outros. O resultado do trabalho deve impactar quem está fazendo a política antes que a própria política acabe, em última análise, com as possibilidades de formação cidadã abertas pelo PJ.

Além disso, é importante que a ELE/ALMG tome conhecimento da pesquisa, pois o trabalho não pretende indicar soluções para o NEM e nem vai impedir a continuidade do mesmo; contudo, vai apontar que tal política precisa ser revista e é preciso que o ensino médio considere e escute outros projetos extracurriculares de cidadania, bem como os atores sociais envolvidos, a fim de que propostas como esta do Parlamento Jovem não percam espaço nos cotidianos escolares, e sejam valorizadas pelo próprio poder público.

A construção do problema de pesquisa

Depois de ter buscado apresentar a relevância acadêmica e científica e ter discutido seus principais caminhos de interlocução, pretendo apresentar neste tópico

como o problema dessa pesquisa foi construído, de forma mais detalhada dentro da realidade que me chamou a atenção.

Conforme apresentei em páginas anteriores, essa pesquisa nasce de uma série de incômodos, de lacunas e de angústias que eu, enquanto coordenadora do PJ, comecei a vivenciar sobretudo na implantação do NEM, em 2022.

De fato, todas essas experiências se tornaram muito ricas em minha vida, levando em conta o fato de poder acompanhar a construção e finalização de debates protagonizados pelos jovens de escolas e cidades diferentes chegando a um resultado coletivo para participantes ou não do programa, pois os projetos de leis que surgem, em sua maioria, foram para preencher algo que os jovens enxergavam, vivenciavam e buscavam solucionar de acordo com o tema anual. No ano de 2022, por exemplo, conseguimos finalizar todas as etapas do PJ com muitas dificuldades ao longo do ano e com número bem reduzido de participantes. Entretanto, até o momento, o ensino médio no Brasil nunca tinha sofrido um impacto tão substancial, como no ano de 2022, trazendo vários desafios, principalmente em relação ao desenvolvimento do PJ entre alunos e escolas.

Ao meu ver, os problemas não estavam sendo relatados de forma minuciosa para ALMG, que estavam vendo tudo do ponto de vista macro e não do micro. Me recordo de tentar falar sobre as dificuldades surgidas em meio a etapa municipal de 2022, numa reunião online de coordenadores regionais, porém sem nenhum êxito, aliás, parecendo até destoante do contexto apresentado pelas demais regiões. No entanto, várias coisas estavam acontecendo e pareciam estar latentes, mas não explícitas, e começaram a me trazer muitos incômodos, conflitos e inseguranças de continuidade do programa. Também me recordo que, em uma das reuniões de grupo entre os membros da Escola do Legislativo de Viçosa, os estagiários relataram parecerem estar “mendigando” a presença e permanência dos alunos até o final das etapas. Como mencionei anteriormente, em meio a essas tensões e falta de expectativas (conjunto de incertezas de quem poderá ou não participar do programa diante de várias limitações existentes e seguidas do NEM), vinha o questionamento de como o PJ está perdendo espaço dentro das escolas.

Diante disso, emergiu como problema de pesquisa a seguinte questão: ***Como o Novo Ensino Médio afetou a existência e a continuidade de projetos extra-curriculares de educação para a cidadania nos contextos escolares?***

Metodologia

No intuito de compreender os incômodos trazidos pelo Novo Ensino Médio e sua interferência no Programa Parlamento Jovem de Viçosa, foram escolhidas duas abordagens metodológicas, responsáveis por conduzir o processo de pesquisa: o estudo de caso, movido pelo paradigma indiciário (Braga, 2008), e a abordagem afetiva (Moriceau, 2019; 2020).

José Luiz Braga (2008) relata em seu texto *“Comunicação, disciplina indiciária”*, com base nos estudos do historiador Carlo Ginzburg, que o paradigma indiciário se coloca em diferentes formas de saber tradicionais, e aponta que o paradigma pode ser colocado como:

uma atitude orientada para a análise de casos individuais, reconstruídos somente através de pistas, sintomas e indícios (Ginzburg, 1989, p. 154). Estas formas de saber tradicionais apresentam como substrato básico o seu envolvimento com a concretude da experiência. (Braga, 2008, p. 78)

Para os pesquisadores Everaldo Gomes Leandro e Cármen Lúcia Brancaglioni Passos (2021), do campo da Educação, Ginzburg “possibilita interpretar a realidade, algumas vezes opaca, em busca de características menos vistosas, de indícios que permitam decifrá-la e compreendê-la” (Leandro; Passos, 2021, p. 1).

Ainda sobre Braga (2008) podemos destacar que:

Apesar da proximidade com o concreto, o indiciário não corresponde a privilegiar exclusivamente o empírico. A base do paradigma não é colher e descrever indícios – mas selecionar e organizar para fazer inferências. Uma perspectiva empirista ficaria apenas na acumulação de informações e dados a respeito do objeto singular. Diversamente, o paradigma indiciário implica fazer proposições de ordem geral a partir dos dados singulares obtidos. (Braga, 2008, p. 78)

Nesse sentido, meu esforço, ao pesquisar o Parlamento Jovem em Viçosa, não é o de buscar regularidades, demonstrando padrões e repetições tomados, supostamente, como forma tradicional de validar o conhecimento produzido. Minha busca visa considerar que a própria presença de indícios revela singularidades que não podem ser ignoradas, ainda que emergjam apenas uma vez. Sua própria aparência é capaz, portanto, de revelar questões que precisam ser pensadas e inferidas como potencialidades de aparência a outras realidades semelhantes (Braga, 2008).

Para a busca de tais indícios, não lançarei mão de métodos tradicionais, tais como a entrevista, o grupo de discussão ou pesquisa quantitativa. Nesse momento, devido minha inserção no Programa Parlamento Jovem, compreendo minha impossibilidade de distanciamento dessa realidade. Por outro lado, tal fato me moveu a buscar um caminho metodológico que pudesse, justamente, valorizar minha inserção como uma potencialidade à angulação escolhida da pesquisa. Como se trata de um fenômeno novo, ainda pouco percebido e estudado, tal proximidade pode se tornar promissora, uma vez que ela me dá acesso a nuances, especificidades e singularidades que, de alguma forma, me afetam e que, por tal afetação, podem construir leituras relevantes à compreensão de um contexto muito recente.

Nesse sentido, o procedimento metodológico escolhido tem afinidade com o lugar que ocupo na atualidade, como pesquisadora, professora do Ensino Médio da Rede Estadual, ex-Coordenadora Pedagógica de Viçosa e do Polo Zona da Mata III, que orientou o desenvolvimento deste trabalho em outras quatro cidades. A escolha do método também serve para que a pesquisa não seja invalidada, ou colocada de maneira imprópria, geradora de conflitos, pois estive envolvida de forma direta ou indireta tanto em parte dos acontecimentos do PJ desde sua vinda para Viçosa, como foi falado no subtópico da “Apresentação e contextualização”; bem como junto aos contextos escolares que, no âmbito deste trabalho, serão investigados. Portanto, me vi na empreitada de buscar uma abordagem que prezasse pela honestidade e clareza ao assumir o papel que ocupo em todo o contexto da pesquisa. Assim, foi adotado, neste trabalho, o procedimento da abordagem afetiva, tal como explicaremos a seguir.

A Abordagem Afetiva é uma abordagem metodológica que orienta pesquisas na área de Ciências Humanas a partir da experiência do pesquisador(a), ou seja, o objetivo da abordagem não é explicar uma realidade e sim comunicar essa realidade, usando os afetos do pesquisador(a). Segundo Ângela Marques, Carlos Mendonça e Sônia Pessoa (2020, p. 12):

(...) a “virada afetiva” (LETICHE; LIGHTFOOT, 2014) designa, sobretudo, novas possibilidades epistemológicas e novas práticas metodológicas: um modo de pesquisa no qual o pesquisador se deixa guiar pelos afetos, se permite mover pela situação, como ponto de partida da reflexividade. Não se trata de extrair uma representação mais rica dos acontecimentos experienciados, mas de aceitar mergulhar no concreto, no vivido, na porção parcial, local, específica, relacional e estética da experiência.

Moriceau (2020) aponta que o afeto na pesquisa está relacionado a algo estranho que age, colocando em movimento saberes, crenças e teorias que exigem uma escrita performativa.

As pesquisadoras Camila Mantovani, Sônia Pessoa e Stephanie Boaventura (2019, p. 19) esclarecem que “a escrita performativa, em vez de partir da distância existente entre sujeito e objeto, e entre o pesquisador e o leitor, deixa brotar o inesperado do contato afetivo entre eles”; sendo assim, a experiência é passada por meio da escrita, “o fazer investigativo aqui narrado é comunicado através da escrita performativa”.

Voltando para as práticas de Moriceau (2020, p. 14) o autor aponta que “a experiência estética⁷ nos afeta e nos move”, é vivenciada, é uma experiência externa que nos leva ao inesperado e nos remete a inúmeras sensações, o que não quer dizer que isso facilite o processo da pesquisa e da escrita, pois é preciso, num primeiro momento de contato com o campo da pesquisa, com o que será estudado, um encontro com objeto de pesquisa, assim como uma flexibilidade e construção de um texto, “para criar uma forma de exposição”, um envolvimento de significados assim como reflexividade para analisar a “importância que o trabalho possui para o âmbito social, político, e situação que se insere” (Moriceau, 2020, p. 26).

Nessa perspectiva, Marques, Mendonça e Pessoa (2020, p. 14) destacam que:

É provável que não sejamos mais os mesmos depois da pesquisa, pois não podemos nos isolar para examinar à distância os dados coletados. Ter uma experiência como essa não significa indolência do pesquisador, mas um contato autêntico, marcado pela vulnerabilidade e pelo contato transformador com alteridade (MACÉ, 2016). (Marques; Mendonça; Pessoa, 2020, p. 14)

Carlos Magno Camargos Mendonça (2019, p. 36) defende que o afeto adotado na abordagem afetiva não está ligado a análises “caracterizadas como boas: carinho, companheirismo, amor, compreensão e qualquer uma daquelas dentre as que amenizam as interações humanas”, de modo que:

⁷ “A performance constrói uma experiência estética que, se bem sucedida, irá propor uma outra forma de saber que não o saber representativo. Discutiremos aqui as oportunidades, os limites e algumas das questões levantadas pela tentativa de convocar uma experiência sensível, em vez de uma representação, no intuito de comunicar uma pesquisa” (Moriceau; Paes, 2014, p. 2).

A pesquisa fundamentada no estudo dos afetos não busca a comprovação verificacionista de uma hipótese, mas o acolhimento das muitas perguntas que surgem durante o percurso investigativo e a própria mudança do percurso decorrente deste acolhimento. O relato daquilo que experimentamos na investigação não deve ser uma discussão exegética de nossa fundamentação teórica de base. A narrativa neste tipo de pesquisa é multivocal, deve estar sedimentada sobre as muitas vozes que participam do estudo. A escrita afetiva efetiva-se a partir de um pensar conjuntamente. Kathleen Stewart (2007) nos ensina que a escrita afetiva é uma escrita aberta ao mundo, não elaborada a partir de conceitos pré-fabricados, atenta aos termos e às palavras do mundo sobre o qual se debruça. A escrita afetiva é uma escrita em permanente composição (Mendonça, 2019, p. 37).

Para Moriceau (2019, p. 2), a pesquisa com base na virada afetiva (um outro sinônimo que também aparece muito no contexto de tais conceitos) também pode conter características e singularidades, apontando que:

O corpo e a narrativa de si do pesquisador são a mídia dos afetos, eles são importantes. O pesquisador tem gênero, raça, posição social, história, conhecimento. Mas um si imerso em um mundo, afetado e afetando, sensível e sentindo, plural singular mas opaco, um si capaz de aprender, de revisar sua narrativa de si (Moriceau, 2019, p. 2).

Sendo assim, diante dos caminhos que percorri desde minha graduação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) no curso de Ciências Sociais, com formação em Licenciatura, em 2013, e Bacharel, em 2015, minha atuação como professora de Sociologia na escolas estaduais de Viçosa-MG, entre os anos de 2015 a 2020, o cargo que ocupei como Coordenadora Pedagógica na Escola do Legislativo de Viçosa-MG pertencente à Câmara Municipal de Viçosa-MG, de 2021 a 2024, e meu retorno como professora, ainda em 2024, mas agora com o cargo da disciplina Humanidades e Ciências Sociais pertencente ao Itinerário Formativo do Novo Ensino Médio, meu orientador e eu optamos pela escolha da Abordagem Afetiva (Moriceau, 2019; 2020) em minha dissertação, pois estive muito presente nos contextos abordados em minha pesquisa, acompanhando muito mais de forma direta do que indireta os processos de mudança entre o Ensino Médio e a criação e implementação do Novo Ensino Médio que acabaram atravessando a formação cidadã dos jovens dentro do contexto do Parlamento Jovem.

Alguns detalhamentos sobre os usos da Abordagem Afetiva na investigação acadêmica

Assim como toda forma de pesquisa, existem os prós e contra de se utilizar um método. No caso da Abordagem Afetiva, ela pode correr o risco de ser vista como uma forma de pesquisa não científica, pois ela não pretende construir explicações universais e padronizadas.

Para os pesquisadores Sônia Caldas Pessoa, Camila Maciel Campolina Alves Mantovani e Luiz Alex Silva Saraiva (2023), “Toda ciência tem seu lugar, importância e reconhecimento. Cabe a um de nós escolher com qual ciência quer seguir o caminho sem impor dicotomias desnecessárias”.

Rennan Mafra e Rudimar Baldissera (2021, p. 11) apontam que uma comunidade científica é capaz de reunir uma variedade de pesquisadores que se sentem afetados pela pesquisa, de forma direta ou indireta, seja “por problemas e questões que trazem para esse grupo novos desafios que solicitam alianças e arranjos” capazes de buscar alternativas e saídas adequadas aos interesses coletivos”. O que acaba resultando em:

Vínculos que surgem das interrogações, das buscas, das análises, das tentativas de buscar respostas, de apontar trajetórias antes não imaginadas e soluções configuradas de maneira plural, ainda que sempre abertas a reformulações. (Baldissera, Mafra, 2021, p. 11).

Para Moriceau (2020), no contexto das pesquisas acadêmicas tradicionais institucionalizadas, as pesquisas são realizadas de modo a não serem afetadas. O método fechado é utilizado justamente para não se deixar afetar, para seguir as instruções apontadas pelo modelo de pesquisa escolhido, no qual o todo dessa pesquisa praticamente empurra o pesquisador/pesquisadora para não mudar o objetivo a ser estudado: “Habitualmente o objetivo consiste, em outras palavras, em ler bem a teoria e garantir os requisitos presentes no modelo através do qual você vai ser avaliado” (Moriceau, 2020, p. 27). Em perspectiva diferente,

A trilha dos afetos vem sendo perseguida há alguns anos, em especial após a Virada Afetiva, por pesquisadores interessados em não apenas humanizar o fazer científico, mas, sobretudo, em enriquecer as dimensões próprias do conhecimento (...). Mais do que teorizar ou apresentar experiências, o objetivo é trazer aportes plurais, oriundos de campos distintos de conhecimento, sobre como pode ser humanizada e diversa a universidade (Pessoa; Mantovani; Saraiva, 2023, p. 26).

Dessa maneira, a Abordagem Afetiva é apresentada e aceita por diversas instituições de pesquisa como um modo científico de pesquisa, pois ela parte do pressuposto de que a ciência – sobretudo as Ciências Humanas⁸ – não está lidando com algo sem sentimentos, não está lidando com materiais sem forma, sem história, sem lugar e sem posição social. Mafra (2023, p. 3), em diálogo com Moriceau (2019), contextualiza que: “Nesse movimento epistêmico, o pesquisador que se deixa guiar por seus afetos é colocado não em uma posição de estudo, ‘mas de comunicação e essa comunicação precisa ser considerada eticamente’ (Moriceau, 2019, p. 41)”.

Logo, o principal objetivo da Abordagem Afetiva é usar os afetos do pesquisador, ou seja, é a partir dos afetos que se vai produzir reflexões sobre o contexto – no caso desta pesquisa, o contexto é o da verificação sobre as possibilidades e os limites de um projeto de educação para a cidadania no âmbito da implementação do Novo Ensino Médio, que foi atravessado pelas mudanças trazidas pelo NEM, o que acabou ocupando um tempo na formação dos jovens prejudicando outras formas conhecimento que se encontram fora das matrizes curriculares adotadas pelas escolas em questão, como no caso das escolas públicas que ultrapassam 25 disciplinas diferente em um ano, pois quando falamos de projeto pêsames em futuros e horizontes.

Como supracitado, o objetivo da Abordagem Afetiva nessa pesquisa é olhar para este projeto da educação de jovens do Novo Ensino Médio, tentando focar numa realidade muito específica que é o Parlamento Jovem um projeto para educação da cidadania voltado para jovens do ensino médio, um projeto que já contém um histórico bem promissor que ocorre desde 2004 abordando diversas pautas e temas e que, em 2022, viu um empecilho trazido por essa implantação do Novo Ensino Médio devido a falta de tempo dos alunos participarem do projeto para cumprir a nova carga horária de aulas.

De tal forma, a Abordagem Afetiva inclui no seu tempo formas de como abordar o campo, como conduzir uma pesquisa, assim como o que é observado, as teorias de referência utilizadas, os possíveis tipos de contribuição social e acadêmica, os modos de escrever etc. “Podemos seguir a trilha descrita por

⁸ “No caso das Humanidades, a configuração de um espaço comum voltado ao exame público de aproximações conceituais, hipóteses de trabalho, métodos investigativos e resultados torna-se ainda mais pungente” (Baldissera; Mafra, 2021, p. 12).

Moriceau, que nos conduz a três momentos de um estar em pesquisa: 1) a exposição; 2) o movimento; e 3) a reflexividade” (Pessoa; Mantovani; Saraiva, 2023, p. 63).

A experiência foi muito tocante. De alguma forma isso nos obrigou a escrever. Encaixar esta experiência numa teoria distante do que vivenciamos, com a pretensão de explicá-la, seria de alguma forma algo desrespeitoso (Moriceau, 2020, p. 32).

Outro ponto respeitado pela Abordagem Afetiva é a Reflexibilidade Ética e Política (Moriceau, 2019): tratam-se de pontos fundamentais para o desenvolvimento da mesma. Moriceau (2020) explica que a reflexividade ética está ligada na atitude política sensível do pesquisador e, ao citar Lingis (2016), demonstra que a ética “requer posicionar-se à escuta do outro antes de considerar previamente qualquer conhecimento pré-configurado acerca de sua existência” (Moriceau, 2020, p. 35). Dessa forma, trabalhamos em uma reflexão que remeta nosso lugar e proporcione encontros de “conhecimentos acadêmicos e saberes das ruas, dos gestos e fazeres cotidianos”. Para Moriceau (2019).

O pesquisador é como o terceiro entre aquele que é encontrado e o leitor. O pesquisador é mediador. Como mídia, ele é quem coloca em contato, quem transmite, quem torna o relacionamento possível, mas quem pode obstruir ou distorcer. A circulação do encontrado para o leitor é mediada, filtrada, em perigo de ser interrompida pelo autor (que não é transparente). O pesquisador tem uma responsabilidade ética por essa comunicação (Moriceau, 2019, p. 45).

Dessa maneira, o pesquisador passa a ter uma responsabilidade ética com toda essa comunicação, a questão não se fecha em explicar, traduzir ou tão pouco imitar ou colocar em evidência o pensamento do pesquisador sobre o acontecimento, mas sim de recriar os acontecimentos, os afetos, buscando trazer o leitor a fazer parte da obra, pensando e refletindo junto com o(a) autor(a).

Portanto, assim como explicito, ao invés dos meus papéis de professora e coordenadora serem colocados como uma fragilidade na pesquisa, eles acabam sendo uma contribuição, pois não pretendo construir uma pesquisa para generalizar as coisas, o que pretendo é levantar problemas e verificar em que medida esses problemas podem ou não se aplicar a outras realidades, por se tratar de um tema tão atual e sensível e que vem sendo debatido por diversas áreas do saber. Dessa forma, o que resulta da abordagem afetiva (Moriceau, 2019; 2020) é o procedimento

da produção de narrativas (Leandro; Passos, 2021), do que me afeta e afeta o Parlamento Jovem na educação cidadã do Novo Ensino Médio.

De tal sorte, procurei por indícios (Braga, 2008) de casos que vivenciei tanto nos anos de 2022, 2023 e 2024, quanto em edições anteriores no Parlamento (nos anos de 2015, 2016 e 2017, ocasião em que o Novo Ensino Médio foi gestado e aprovado), buscando relacioná-los aos conceitos levantados em pesquisa. Em linhas gerais, sobretudo em relação aos últimos anos, tratam-se de indícios que apontam para a falta de tempo apresentada pelos alunos que têm interesse em participar do programa e não conseguem, devido à implementação do NEM e sua alta carga de disciplinas: matérias que roubam seu tempo, seu presente e aceleram seu futuro – um futuro que, para muitos especialistas, já está comprometido com a falência e onde os estudantes se sentem perdidos e deslocados dos estudos.

Sendo assim, como parte de uma análise distribuída ao longo dos capítulos, busquei pela construção de narrativas a partir da minha própria experiência, seja como ex-coordenadora do Programa, seja como professora. O modo como a dissertação será estruturada será apresentado a seguir, a partir de seus objetivos.

Objetivos e Estrutura

Dessa forma, a partir do problema de pesquisa e da metodologia proposta, o trabalho tem os seguintes objetivos:

a) como objetivo geral, o trabalho busca investigar como o Novo Ensino Médio afetou a existência e a continuidade de projetos extra-curriculares de educação para a cidadania nos contextos escolares, com foco no estudo do Parlamento Jovem de Viçosa.

b) como objetivos específicos, a dissertação busca: i) identificar as correlações que existem sobre educação para a cidadania nos conteúdos textuais da BNCC brasileira, com foco no NEM, bem como apresentar vestígios afetivos vivenciados, nos contextos de Viçosa-MG, nos anos de revisão, homologação e implementação da BNCC; ii) relatar a experiência de educação para a cidadania de um projeto extracurricular – o Parlamento Jovem –, ocorrido antes do NEM, em Viçosa-MG; e iii) examinar as tensões cotidianas e os conflitos presentes na implementação do NEM em relação a projetos extracurriculares de educação para a

cidadania, tendo como referência o Parlamento Jovem, nos contextos de uma escola pública em Viçosa-MG.

Portanto, cada objetivo específico será desdobrado num capítulo desta dissertação, nos quais serão mobilizadas narrativas a partir de indícios (Braga, 2008), através da Abordagem Afetiva (Moriceau, 2019).

Nesse sentido, esta dissertação se organiza em três capítulos. O primeiro busca identificar as correlações apresentadas sobre a educação para a cidadania nos documentos da Base Nacional Curricular Brasileira (BNCC) especialmente no que se refere ao Novo Ensino Médio (NEM), conforme a Lei nº. 13.415/2017, implementada no ano de 2022 em todas as escolas de nível médio brasileiras, que tendem para uma formação desigual entre escolas públicas e privadas, e que foram duramente criticadas por manifestações espalhadas por todo Brasil - inclusive em Viçosa-MG, cidade que será norteadora para os demais capítulos.

Já o segundo capítulo tem por objetivo apresentar a importância de projetos extracurriculares de educação que ocorrem em parceria com as escolas do ensino médio como forma de aprimorar o letramento político dos jovens, de modo que o capítulo também busca demonstrar a forma como esses projetos tendem a aproximar a comunidade escolar e diminuir a evasão. Para isso, vamos utilizar como contexto empírico-investigativo o Parlamento Jovem de Minas Gerais, projeto extracurricular de formação política e cidadã para jovens que ocorreu com êxito desde sua primeira edição em 2004, quando ainda atendia apenas a cidade de Belo Horizonte e depois se estadualizou alcançando parcerias com dezenas de Câmaras Municipais e formação de milhares de alunos, entre eles da cidade de Viçosa-MG. Nesse contexto, foram coletados indícios desses êxitos sobretudo entre os anos de 2015 e 2022 (este último correspondente ao ano de implementação do NEM).

Por fim, o terceiro capítulo busca compreender e examinar as tensões cotidianas e os conflitos presentes na implementação do Novo Ensino Médio em relação a projetos extracurriculares de educação para a cidadania, tendo como referência o Parlamento Jovem no contexto de uma escola pública de Viçosa-MG, na qual atualmente sou professora. Para isso, serão apreendidas, como indícios, tanto minhas vivências e narrativas ao entrar na escola, quanto vivências e narrativas coletadas de professores quando eu era coordenadora do PJ na mesma cidade.

CAPÍTULO 1 – Educação para a cidadania e o Novo Ensino Médio: investigações no âmbito da BNCC brasileira

Resumo: Este capítulo tem como objetivo identificar as correlações existentes sobre educação para a cidadania no âmbito da Base Nacional Curricular Brasileira (BNCC) especificamente no que se refere ao Novo Ensino Médio (NEM) conforme as mudanças efetuadas na lei nº. 13.415/2017, implementadas no ano de 2022 em todas as escolas brasileiras, visto que a BNCC é um dos principais documentos que regulamenta os processos de aprendizagens considerados essenciais para a formação curricular básica. O foco em questão surge devido às controvérsias em torno de abordagens educacionais que tendem a uma formação desigual, com viés neoliberal, principalmente no que se refere às escolas públicas. Para uma melhor compreensão dos fatos, foram realizadas buscas em artigos de pesquisas científicas, sites e livros que se debruçaram sobre a implementação do projeto de lei, traçando assim a fundamentação teórica deste capítulo – dividida em duas partes, sendo elas, a relação existente entre: 1) A Base Nacional Comum Curricular e a Educação para Cidadania e; 2) A Educação Neoliberal Vigente na BNCC, que obteve como resultado uma considerável presença de tensões neoliberais contemporâneas no contexto do Novo Ensino Médio. Em seguida, na primeira parte das análises, foi apresentado um estudo com base em documentos oficiais da educação com intuito de formar um histórico das mudanças ocorridas na educação brasileira até a chegada do NEM. Para conclusão deste capítulo, foi utilizado como método a Abordagem Afetiva, ao traçar minha trajetória de experiência vivenciada na educação que ocorreu antes, durante e depois da homologação da lei nº. 13.415/2017 e as mudanças que percebi durante este processo participando de atividades realizadas dentro e fora das escolas, seja em atos como manifestações, assembleias e ocupações contrárias à medida.

Palavras-chave: *cidadania; protagonismo; jovem; educação.*

1. Introdução

Neste capítulo, como foi apresentado na introdução geral desta dissertação, temos como objetivo identificar as correlações que existem sobre a educação para a cidadania no âmbito da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme o que está previsto nos documentos do Novo Ensino Médio – este aprovado e homologado perante a lei nº 13.415/2017, pelas instâncias do Ministério da Educação (MEC), juntamente com a Secretaria Executiva de Educação (SEE), Secretaria da Educação Básica (SEB) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), numa parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

A BNCC é um dos principais documentos que regulamenta a reforma do ensino básico, a definir os processos de aprendizagens considerados essenciais para a formação curricular dos alunos que vão da educação infantil ao ensino médio. Contudo, as mudanças apresentadas neste documento aplicadas ao ensino médio têm se tornado foco de debates em vários setores e campos sociais, políticos, acadêmicos e econômicos desde sua primeira apresentação em 2015. Tal foco se dá devido às controvérsias que vêm sendo anunciadas sobre as questões didáticas a serem aplicadas, estas que tendem para uma formação desigual que atende a interesses neoliberais, principalmente no que tange às escolas públicas, apontadas como as mais prejudicadas nesse contexto. Quanto a isso, é importante destacar que, para que um estudante possa concluir o NEM, foram inseridos itinerários formativos no âmbito da educação técnica profissional que tomam grande parte da matriz curricular dessas escolas e acabam impossibilitando os jovens de ingressarem em projetos extracurriculares – estes últimos que podem ajudar seu desenvolvimento para cidadania de forma mais humanizada e menos técnica. Outra mudança considerável foi a extensão da carga horária escolar, que passou de 800 horas totalizadas em 2.400 horas em três anos, para 1.000 horas anuais, totalizando 3.000 horas ao final de três anos – aumentando a permanência dos alunos dentro do ambiente escolar, mas de um modo impositivo, pouco flexível e sem estímulo à participação em atividades extracurriculares.

Dessa forma, em conexão com o problema de pesquisa desta dissertação, o objetivo do presente capítulo é identificar as correlações que existem sobre educação para a cidadania nos conteúdos textuais da BNCC brasileira, com foco no

NEM, bem como vestígios afetivos vivenciados, nos contextos de Viçosa-MG, nos anos de revisão, homologação e implementação da BNCC. Em linhas gerais, nossos esforços serão o de compreender como o texto que orienta o NEM nos contextos brasileiros indica os modos como o Estado enxerga a cidadania e a operacionaliza (ou não) nos itinerários formativos dos estudantes. Tais correlações serão também problematizadas com marcas afetivas dos contextos dos anos de 2016 a 2022, a partir da recuperação de pistas e vestígios experienciais, vivenciados por mim, sobretudo na condição de docente do Ensino Médio que, à ocasião, acompanhou os modos como a BNCC foi implementada – apresentando contrapontos, inclusive, ao argumento utilizado pelo Governo Brasileiro de que a revisão da BNCC, ocorrida em 2016, foi construída de modo participativo.

Para uma melhor apresentação sobre o tema desta dissertação, este capítulo será dividido em algumas partes, de modo que, na primeira, será apresentada a fundamentação teórica abordando discussões em dois momentos: num primeiro, retomaremos os estudos recentes sobre a BNCC, sobretudo do campo das ciências sociais e da educação, pois existem muitos educadores e cientistas sociais discutindo o assunto (estes que relatam as principais tensões no âmbito da BNCC em relação a uma proposta de educação para cidadania); e, num segundo momento, discutiremos como uma educação para cidadania é confrontada com tendências de construção da educação num contexto contemporâneo de neoliberalismo.

Em seguida, partiremos para nossa análise que também será dividida em duas partes. Na primeira, encaminharei reflexões sobre como o texto da BNCC mobiliza a educação para a cidadania no âmbito da construção desse projeto de educação brasileira; seguidas, por fim, de marcas afetivas vivenciadas em tal ocasião nos contextos de Viçosa-MG – neste segundo tópico, apresentarei os meus afetos como professora num momento em que a BNCC foi construída no intuito de demonstrar as tensões e o ambiente em que estava sendo aprovada a nova lei no ano de 2016, com homologação no ano de 2017.

2. Fundamentação Teórica

2.1. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação para Cidadania

Em meio às pesquisas realizadas sobre o Novo Ensino Médio, foi possível encontrar trabalhos nos quais buscam dialogar sobre como será a implementação do NEM a partir do ano de 2022 na rede nacional de ensino básico; já outros, por terem sido realizados antes do ano de 2022 (o ano estabelecido como marco para implementação do NEM), suspeitam e levantam hipóteses sobre como a princípio seria essa implementação. Dito por outras palavras, trata-se de trabalhos que estão se debruçando para a implementação do projeto do NEM, propondo pensar no anúncio de cenários e no levantamento de possibilidades do sistema educacional voltado para o neoliberalismo.

Demonstramos tal argumentação a partir da seleção e descrição de alguns desses trabalhos, a seguir.

Suely Martins e Franciele Santos (2021) analisam as mudanças curriculares na Reforma do Ensino Médio na BNCC, no que se refere à formação dos jovens. As autoras consideram que “tais reformas encontram-se afinadas com as políticas neoliberais para educação brasileira das últimas décadas” (Martins; Santos, 2021, p. 1), articuladas com as necessidades de qualificação das novas formas de organização do trabalho, colocando o jovem como responsável pelo seu protagonismo escolar, o que na verdade, segundo as autoras, acabam aumentando a defasagem da sua formação. Isso se dá pois, na BNCC, a cidadania moderna se constitui a partir das relações do trabalho na visão capitalista e, portanto, encontra-se presa ao que ela determina, diminuindo, de certa maneira, novas formas de conhecimento que levam a autonomia dos jovens ao pensamento crítico. Ou seja, o documento da BNCC apesar de se apresentar flexível para os jovens fazerem suas escolhas, na verdade coloca o mundo do trabalho acima de várias outras formas de conhecimento.

Shirlei Corrêa e Sandra Garcia (2018) apontam a publicidade do governo em âmbito nacional com a frase: “*Novo ensino médio: quem conhece aprova!*” *Aprova?*. Uma propaganda⁹ que não levou em consideração a rejeição da MP nº 746/2016¹⁰ – por especialistas e representantes de entidades públicas –, que amplia a carga horária de aulas nas escolas do Ensino Médio e demonstra certa autonomia dos jovens em escolher sua área de estudos ainda no primeiro ano do NEM. Dando a

⁹ Disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>.

¹⁰ BRASIL, Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>

entender a autonomia dos jovens diante de suas escolhas. No artigo, as autoras também destacam que foi divulgada, em 2016, uma pesquisa com 1.200 pessoas de todo território brasileiro dizendo que o então governo de Michel Temer (2016-2019) representava 71% de toda população nacional. Porém, mesmo sendo duramente criticada, a reação foi abafada pelo governo e pela mídia. Corrêa e Garcia (2018) apontam, por fim, que as mudanças apresentadas foram um retrocesso no cenário político, econômico e educacional, uma vez que não atendiam às necessidades do momento e poderiam aumentar ainda mais a evasão escolar, devido a permanência dos jovens em tempo integral dentro das instituições, o que dificultaria a permanência de alunos da rede pública que trabalham e estudam.

No artigo de Samilla Pinto e Savana Melo (2021) investigam um conjunto de documentos voltados para formação dos Currículos de Referência de Minas Gerais entre os períodos de 1990 a 2018, chamando a atenção para os itinerários formativos de Formação Técnica e Profissional, que enfatizam uma tendência à privatização do ensino médio e o empreendedorismo como principal elemento para atender aspectos econômicos, investindo em plataformas de redes de ensino, materiais didáticos e consultorias escolares (Pinto; Melo, 2021).

Monica Silva (2018) destaca que a reforma da BNCC, na verdade, repete “o discurso presente nos textos de políticas curriculares do final da década de 90” (Silva, 2018, p. 1) mostrando sua reaproximação com a ideia de competição e mundo do trabalho. Para Silva (2018):

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. (Silva, 2018, p. 11)

Logo, Silva (2018) relata também que o documento da BNCC restringe a formação para a autonomia valorizando e educando mais especificamente para o trabalho.

O pesquisador José dos Santos Souza (2018) faz um resumo sobre a mediação entre a escola e o mundo do trabalho no desenvolvimento de níveis técnicos do ensino médio em instituições escolares ligadas à “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira” e contribui apontando

para um cenário de formação imediatista voltada para o trabalho, renda e a “qualificação como fator determinante de ingresso e permanência no mercado de trabalho – empregabilidade” (Souza, 2018, p. 126).

Sobre política e educação para o ensino médio os autores Crisolita Costa, Gilmar da Silva, Ana Maria da Costa e Riane Freitas (2017) analisaram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional de Educação (PNE), concluindo para uma urgente necessidade de ampliação de forças para que as escolas do Novo Ensino Médio caminhem em direção a uma formação mais humanizada dos estudantes, pois apenas leis, decretos e planos de governo não dão conta de concretizar uma educação de qualidade social. Para os autores:

O Estado precisa centralizar, por meio de suas políticas, um ensino médio que não seja unicamente o profissionalizante, a fim de que possa garantir oportunidades de ingresso e de permanência desses jovens em uma escola que lhes possibilite o desenvolvimento cultural e científico necessários para torná-los cidadãos ativos e participantes no campo social. (Costa *et al.*, 2017, p. 685)

José Henrique Furtado (2020) aponta que, em meio a crises políticas e econômicas diversas, medidas neoliberais vêm sendo implementadas no Brasil, dentre elas a inclusão de um Novo Ensino Médio, na qual fica evidente um regresso educacional na formulação desse novo modelo de ensino que ignora a importância da formação do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes.

Marilda Costa e Leonardo Silva (2019) destacam alterações significativas na educação brasileira no governo do então presidente Michel Temer entre os anos de 2016 e 2018. Usando como fonte de dados “três entidades representativas da área educacional: a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope)” (Costa; Silva, 2019, p. 1), os autores apontam pontos de fragilização do direito e acesso à educação básica frequentemente ameaçados pelas reformas da educação, “bem como as ameaças que acenam para mecanismos com vistas à privatização da educação” (Costa; Silva, 2019, p. 3). Para eles, existe uma rede composta por diversos poderes e atores nos setores educacionais público e privado, nacional e internacional, que aproveitam o momento de mudança nas leis para impor uma “agenda regressiva, de base conservadora e neoliberal na sociedade brasileira, com reflexos na área

educacional, destacando-se a reforma do ensino médio e a BNCC” (Costa; Silva, 2019, p. 6).

Ana Paula Corti (2019) apresentam as diferenças e semelhanças da Reforma do Ensino Médio sobre a Lei nº 13.145/17 e do Projeto de Lei nº 6840/13, e descreve que projetos de reestruturação curricular se inovam muito pouco e que o currículo já é regularmente reformulado nas práticas escolares de professores e alunos – de forma que caberia ao governo aprovar e reconhecer tais inovações, uma vez que esse processo de reconstrução curricular exige apoio das políticas públicas (Corti, 2019).

Fernando Cássio e Débora Goulart (2022) relatam ainda no primeiro semestre do ano de 2022, problemas trazidos pela implantação do NEM em escolas de tempo integral, principalmente em escolas públicas com a defasagem do currículo e a criação de disciplinas que fogem do ensino básico escolar para o preenchimento da nova carga horária de aula, assim como a falta de professores e políticas públicas para permanência dos jovens dentro das escolas. Lembrando que a carga horária passou para um total de 3.000 mil horas divididas para os três anos de formação do ensino médio, sendo 1.800 horas ao currículo comum (com as Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e 1200 horas para os itinerários formativos voltados para o mundo do trabalho.

Diante das pesquisas encontradas e analisadas sobre o Novo Ensino Médio, foi possível perceber que existe, nas comunidades científicas educacionais, uma problematização de como este modelo de ensino pode e tem influenciado a formação dos jovens de forma preocupante – levando em conta que a maioria dos autores acredita que existe um retrocesso nesse contexto, que traz expectativas de um futuro mais promissor voltado para o mercado de trabalho e na qual prejudica a formação e participação cidadã dos jovens na sociedade, pois a BNCC acaba por não valorizar estudos das humanidades.

Nessa conjuntura, também podemos observar que os pesquisadores dialogam sobre a construção de um documento fragilizado, que não alcança a formação básica da educação, não valoriza a cultura, causa risco de privatização escolar, tal como minimiza a participação da comunidade na criação de documentos que vão decidir o futuro dos jovens, uma vez que a própria BNCC aponta em seu texto uma liberdade de escolher do que estudar e de acordo com sua vocação.

Todavia, pode-se notar que o Novo Ensino Médio vem com muitas propostas, mas são propostas que, segundo os autores, não abrem espaço para o diálogo. Ou seja, a BNCC apresenta um cenário praticamente pronto para a formação escolar, desconsiderando as várias manifestações contrárias ao documento e que serão apresentadas no próximo tópico com indícios neoliberais presentes em seu contexto.

2.2. A Educação Neoliberal Vigente na BNCC

A pesquisadora Alana Lemos Bueno (2022) destaca que, desde a década de 1990, ainda sob comando do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), as políticas curriculares para educação brasileira vem se organizando a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) – que também fazem parte de documentos orientadores dos sistemas de ensino de escolas públicas e privadas. Ou seja, são modelos de documentos educacionais contínuos entre os governos.

Para Cintia Queiroz, Lidiane Alves, Renata Silva, Kássia Silva e Ricardo Modesto (2008):

Pode-se dizer que, desde seus primórdios, o ensino brasileiro sempre esteve pautado em bases históricas elitistas, cujo entendimento é fundamental para a compreensão das formas assumidas pela educação básica brasileira contemporânea. (Queiroz *et al.*, 2008, p. 2)

Para pensar no cotidiano escolar, as desigualdades e sua relação com as formação subjetiva dos estudantes, Denice Bárbara Catani (2007), ao citar Bourdieu, comenta que dentre as inúmeras contribuições do autor estão as que mostram as realidades das escolas: a escola que agrava as desigualdades no ensino, “que tem por origem nas posições ocupadas pelos indivíduos no espaço social”; a escola que privilegia “as culturas dominantes, ao valorizar a relação do conhecimento aos padrões da elite, ao construir e favorecer modos de avaliação cujos critérios também repousam sobre distinções sociais”. Isso fica evidente ao pensarmos no contexto brasileiro, sobretudo ao problematizarmos os contextos do ensino médio a partir de suas historicidades.

Ou seja, a compreensão dos efeitos do NEM na carência de promoção de políticas públicas para os jovens pode ser iniciada a partir de uma problematização a respeito das lógicas que influenciaram a construção do NEM nos contextos brasileiros. Em linhas gerais, tais lógicas se vinculam a dilemas presentes nos

contextos educacionais contemporâneos a partir da forte presença, nos últimos 30 anos, de tensões neoliberais nos contextos do Estado brasileiro. Sobre o neoliberalismo, explica Daniel Andrade (2019, p. 219):

A norma de vida neoliberal é caracterizada pela lógica do mercado, caracterizada pelas dimensões da concorrência e da forma da empresa privada (Laval apud Andrade & Ota, 2015: 284). Não se trata exatamente da mercadorização de tudo, pois o mercado mantém sua limitação e singularidade, mas da difusão do modelo de mercado para além do próprio mercado, reformando o Estado, as políticas públicas, as instituições, a gestão e as subjetividades (Dardot & Laval, 2009: 5; Brown, 2003: 50).

Percebe-se, assim, que o neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que tendem a diminuir a participação do Estado em vários campos econômicos, como o investimento na educação.

Ediane Lopes e Marina Caprio (2008, p. 2) descrevem que, “no discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança”. Uma forma de assegurar os anseios do mercado de trabalho que investe na força de trabalho qualificada para a competição do mercado nacional e internacional colocando a escola como intermediária dessa transmissão com apoio do Banco Mundial (Lopes; Caprio, 2008).

Gicele Weinheimer e Fernanda Wanderer (2021) remontam às relações entre a educação contemporânea e a racionalidade neoliberal, destacando a busca por emprego como foco do Novo Ensino Médio; a competitividade e o desempenho pensadas como benefícios à conquista dos melhores resultados, marcado pelas lógicas neoliberais que produzem formas de vidas escolares amparadas por princípios da concorrência, aprimoramento e autopromoção, “fazendo com que os alunos se tornem empresários responsáveis por seu sucesso ou fracasso” (Weinheimer; Wanderer, 2021 p. 517).

Para o sociólogo Christian Laval (2019), essa lógica do mercado no modelo educacional tem consequências profundas em sua base. O autor já vem problematizando essa questão desde 2003, em seu livro “*A escola não é Empresa*” – republicado em 2019 – no qual aborda questões da educação brasileira e indica que, na Europa, o tema do neoliberalismo na educação iniciou basicamente após a Segunda Guerra Mundial, já trazendo incômodos para professores, pais, alunos e sindicatos diante das propostas de consumismo escolar e pedagogias individualistas, atreladas à situação econômica. Laval (2019, p. 11) ainda cita que “a

escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico”.

Também segundo Laval (2019, p. 13), sob certos aspectos, o sistema educacional brasileiro já é muito mais “neoliberalizado” do que o sistema de alguns países europeus. Para o autor, pode-se dizer até que o Brasil chegou antes de outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital de ensino: fato constatado, segundo o autor, devido a emergência de grandes empresas, como a Kroton criada em 1966, Estácio formada no ano de 1970, Anhanguera em 1994, dentre outras empresas, presentes em quase todos os setores de ensino no Brasil (Laval, 2019).

A pesquisadora Ana Carolina Mota (2021) elucida sobre esse crescente processo de participação das redes privadas no ensino básico brasileiro, mostrando como o grupo Eleva Educação, fundado em 2013, expandiu suas unidades particulares de ensino em todo Brasil, com grande foco no NEM. Segundo a autora:

A educação pública passou por um processo de desqualificação mais contundente a partir da adoção do neoliberalismo em países desenvolvidos, tal como Estados Unidos e Inglaterra. A “bula” neoliberal defendida pelo presidente estadunidense Ronald Reagan e pela primeira-ministra britânica Margaret Thatcher foi apresentada e recomendada a países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, durante o Consenso de Washington, realizado em 1989, que propôs reformas no Estado, apoiadas na adoção de um modelo gerencial que contaria com o auxílio do mercado para administrar sua estrutura. (Mota, 2021, p. 18).

Para Mota (2021), as atuais políticas públicas de educação estão caracterizadas pela transferência de recursos públicos para as empresas privadas que vão decidir como investir na educação, visando aumentar seus lucros e expandir seus investimentos.

Shirley Cardoso, Luthiane Oliveira e Victor Hugo Oliveira (2021) problematizam o Novo Ensino Médio, analisando as interposições do neoliberalismo no currículo e contextos juvenis, no qual as alterações sinalizam o neoliberalismo como uma racionalidade orientadora na construção dos sujeitos.

Para Geraldo Horn e Alexander Machado (2018, p. 2), “a história do ensino médio brasileiro é marcada pela dualidade entre um modelo de ensino voltado para a classe trabalhadora e um modelo propedêutico organizado para a elite”, tal como revelou o pensamento de Bourdieu (Catani, 2007). Esses autores buscam

contextualizar a reforma do Ensino Médio destacando a utilização do IDEB¹¹ por entidades não governamentais interessadas na diminuição da fronteira entre o público e o privado. Tais entidades agem em favor da internacionalização econômica e dos novos modelos produtivos, “assim como buscam atender às exigências da economia e da elite por meio do processo de enxugamento curricular” (Horn; Machado, 2018, p. 2), nas escolas públicas. Ou seja, retiram das matrizes curriculares algumas disciplinas e passam a adotar “componentes curriculares”. Como apontam os autores:

Em nome de uma suposta transversalidade, promoveu uma verdadeira “gelatina epistemológica” sem “eira nem beira”. Tanto é que as únicas disciplinas com nome e sobrenome que deverão ser mantidas e ensinadas nas três séries são a Língua Portuguesa e a Matemática. As demais disciplinas serão transformadas em tópicos de aprendizagem. Isto é, com tratamento pontual e superficial com base no modelo de competências e habilidades sócio-educacionais no lugar de conhecimentos sistematizados historicamente a partir de campos epistemológicos e metodológicos específicos (Horn; Machado, 2018, p 15,16).

Entretanto, conforme evidenciado nos textos deste tópico, podemos analisar que não é de agora que a educação brasileira vem passando por constantes mudanças com projetos que ocorrem de forma continuada – mesmo com mudanças de governo – sempre envolvida em polêmicas, principalmente no que se refere a qualidade de ensino entre escolas públicas e privadas. Nesse contexto, as escolas públicas e seus alunos são condicionados a aceitar o que é oferecido pelo governo ou empresas interessadas no investimento educacional. Os artigos também discutem sobre a falta de profissionais qualificados para os novos modelos da educação, a má qualidade do ensino público, a transferência de recursos e responsabilidades do Estado na construção de conteúdos disciplinares para empresas privadas, assim como alunos se tornando empresários de si mesmos. Em outras palavras, é o neoliberalismo orientando a racionalidade escolar, pois o mesmo passa a conduzir o pensamento dos estudantes para atender as lógicas do mercado sem muito espaço para abordar temas disciplinares mais humanizados e o desenvolvimento do pensamento crítico.

¹¹ “Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino” (BRASIL, 2007). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 28 jul. 2024.

De um modo mais amplo, pode-se considerar que a presença contemporânea de tais tensões neoliberais no contexto do ensino corresponde, em última análise, a uma lógica constitutiva da própria modernidade. Tal lógica pode ser compreendida pela noção benjaminiana de ideologia do progresso, como veremos no capítulo 3, cujas consequências, dentre outros aspectos, produzem uma relação linear com o tempo, a partir da aceleração, e um desejo idealizado no futuro como argumento a qualquer tipo de ação no presente. Por ora, resta-nos, a seguir, recuperar o próprio texto da BNCC, a partir do qual destacaremos um aspecto que se mostra central junto à construção de projetos extracurriculares de educação para a cidadania, nos contextos atuais: o modo como a cidadania e o protagonismo juvenil¹² aparecem no âmbito de tais diretrizes aprovadas pelo Estado brasileiro.

3. Análises: resultados e discussões

3.1. Um olhar para a educação para a cidadania no âmbito do texto da BNCC: um olhar histórico até os dias atuais

O professor e historiador Danilo Briskievicz (2021) apresenta em seu artigo *“Fundamentação da história da educação brasileira: o gesto pedagógico colonial, os processos para consulta e os regimentos, séculos XVII-XVIII”*, que a implementação da educação brasileira ocorreu “especialmente na transição entre os séculos XVII e XVIII, em torno do conceito de gesto pedagógico colonial” (Briskievicz, 2021, p. 1), tempo no qual já apresentava um caráter seletivo. O ensino médio também foi instituído nesse período provido pelo catolicismo – partindo do princípio de que a educação nem sempre foi de responsabilidade governamental – e voltado para os conceitos religiosos, pois o governo colonial se eximia de qualquer gasto ligado à educação, assumindo essa responsabilidade somente em 1760 e de forma seletiva, atendendo a uma pequena parcela da elite brasileira.

A criação de leis que atestam para a construção de documentos¹³ voltados para o desenvolvimento da educação básica brasileira de responsabilidade estatal passaram por diversas etapas, sendo a BNCC, criada em 2017, a mudança mais

¹² O protagonismo juvenil aparece como um dos objetivos a serem alcançados junto ao desenvolvimento de projetos extracurriculares. Tal discussão será estabelecida no capítulo 2.

¹³ Site BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 28 jul. 2024.

considerável para o ensino médio desde 1988 com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil que previa em seu Artigo 210¹⁴ uma educação assegurada apenas ao ensino fundamental. Entretanto, a lei que torna o ensino médio como responsabilidade do Estado foi aprovada apenas em 1996 com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96.

Nos anos 2000, dando continuidade aos processos de mudanças e formação do ensino médio, foram aprovados documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que auxiliam as escolas na formação das atividades curriculares. Em 2008, foi criado o Programa Currículo em Movimento (PCM), que busca melhoria na qualidade da educação básica do ensino infantil ao médio. No ano de 2010, com aprovação da Resolução nº 4, veio a composição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), normas obrigatórias da educação que ajudam a direcionar o planejamento curricular dos sistemas de ensino de todo Brasil.

Em seguida, em 2014, a Portaria nº 1.140 cria o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), voltado para construção curricular do Ensino Médio¹⁵. Foi aprovado com aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que decreta o Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁶ com o objetivo de cumprir 20 metas educacionais até o ano de 2024, tendo como meta em seu 11º ponto “triplicar as matrículas da educação profissional técnica”, sem citar como isso seria executado.

No ano de 2015, foi disponibilizada a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular e, no ano seguinte, a segunda. Já em agosto deste mesmo ano, começa a ser redigida a terceira versão, homologada em 2017, conforme a Lei nº. 13.415/2017. Por fim, em abril de 2018, o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira e última versão da BNCC, a fim de ser implementada de forma gradual a partir de 2022, atingindo sua meta por volta de 2024 em todas as escolas de ensino médio brasileiras. O então ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva (2018), assina a BNCC com os dizeres:

É com alegria que entregamos ao Brasil a versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a inclusão da etapa do Ensino

¹⁴ Site Constituição Federal do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/veto_total/2001/mv1073-01.htm.

¹⁵ Site disponível em: <https://pactoensinomedio.mec.gov.br/>.

¹⁶ Site Plano Nacional de Educação (PNE): Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>.

Médio, e, assim, atingimos o objetivo de uma Base para toda a Educação Básica brasileira. A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes. (BRASIL, 2018, p. 5)

Esta última conjuntura de mudanças educacionais no ensino médio, mais especificamente com a apresentação da 1ª versão da BNCC anunciada em 2015, deu início a uma enxurrada de críticas e manifestações sociais devido ao conteúdo neoliberal que vinha sendo traçado em suas definições e mesmo assim foram homologado na 3ª versão de 2017. Essas críticas geraram protestos em vários estados brasileiros, advindos de diversos campos sociais, políticos, acadêmicos e econômicos que ocuparam inúmeras instituições educacionais reivindicando reajuste ou revogação no documento, mas que foram ignoradas pelo governo do então presidente Michel Temer (2016-2019) e toda a sua equipe técnica educacional. O próprio documento que valida a BNCC aponta parcerias da educação brasileira com forte influência de políticas internacionais como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) mais conhecido como Banco Mundial (BM), tal qual a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – esta que é responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) – assim como a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura (Unesco) e o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).

Diante desses fatos e na busca por políticas públicas que possam ajudar na formação dos jovens de forma curricular e extracurricular, realizei na BNCC uma busca utilizando as palavras “protagonismo e cidadania” contextualizadas no documento e foram encontradas as seguintes respostas.

A palavra protagonismo aparece 46 vezes em diferentes contextos disciplinares, na maioria das vezes se referindo sobre as habilidades e competências¹⁷, áreas do conhecimento ou sobre a vida pessoal e coletiva dos estudantes, seja no ensino fundamental ou médio. Segundo o site oficial do MEC, “Este elevado número de citações ao protagonismo reforça a necessidade de ações que possibilitem o desenvolvimento do papel do estudante como ativo em sua

¹⁷ “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 10).

própria aprendizagem”¹⁸. Porém, a especificação do protagonismo juvenil é citada especificamente cinco vezes. A primeira, nas habilidades da Linguagem Portuguesa do ensino fundamental que envolve o período do 6 ao 9º anos, denominado: “Campo de Atuação na Vida Pública” que trata da ampliação, qualificação e a participação dos jovens nas práticas relacionadas ao debate de ideias e à atuação política e social. O documento também cita que neste campo o objetivo é permitir que os alunos tenham experiências significativas, relacionando-se com todas as áreas do novo currículo escolar.

A menção sobre o protagonismo juvenil se encontra presente no capítulo 5 intitulado “A Etapa do Ensino Médio”, que aborda a flexibilização e a organização do currículo como uma forma de estimular ainda mais o protagonismo juvenil, em que a BNCC aponta que:

seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018, p. 469)

Outra menção destacada neste capítulo defende a oferta de diferentes itinerários formativos nas escolas que devem levar em conta a realidade e os desejos da comunidade escolar e os recursos disponíveis, a fim de proporcionar aos estudantes oportunidades reais para construir seus projetos de vida e se tornar cidadãos conscientes e autônomos no mundo do trabalho.

A última menção sobre protagonismo juvenil também se encontra no tópico 5.4, que integra as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Segundo a BNCC, a competência desta área é desenvolver a capacidade dos estudantes de criar hipóteses e argumentos baseados em dados quantitativos e qualitativos que incluem a compreensão e aplicação de métodos científicos para analisar contextos históricos. Além disso, visa a habilidade de utilizar conceitos como etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade e espacialidade, assim como diferentes formas de expressar culturas, conhecimentos, crenças, valores e práticas.

¹⁸ Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/novo-ensino-medio-tem-foco-no-protagonismo-dos-estudantes>.

Adiante, a palavra cidadania é citada 47 vezes, em muitas delas de forma repetitiva, vaga, atrelada ao mundo do trabalho, do projeto de vida, de habilidades e competências específicas dispostas em algumas disciplinas. A palavra aparece, de modo geral, como caminho para lidar com a mobilização de habilidades e competências dos alunos de maneira coletiva ou individual diante de atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana e referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC.

Em outra aparição no documento, no tópico Competências Gerais da Educação Básica do ensino fundamental, a cidadania surge na a área das práticas, de modo a:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 11)

Ao longo do texto sobre o ensino fundamental I e II, encontramos a cidadania em meio a frases como: combate ao preconceito, agenciamento crítico, capacidade de atuação no saber do mundo, acontecimentos, o bem comum, direitos e deveres e diversidade cultural e combate aos preconceitos.

Posteriormente, quando apontada no Ensino Médio, a cidadania não foge aos padrões do Ensino Fundamental e de sua forte ligação com o projeto de vida individual bem como com o mundo do trabalho, acrescentando em seus estudos temas como os direitos humanos, democracia, formas de governo, política, poder e temáticas que aparecem nas Competência Específicas das Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Apesar disso, nenhuma dessas citações propõe-se a definir o que realmente significa cidadania para os jovens, principalmente na prática, pois além de estar bem diluída entre os conteúdos do documento, sua apreciação muitas vezes contempla apenas aquela disciplina onde está citada.

3.2. Minhas afetações: uma pesquisa mediada por afetos sobre as modificações recentes na BNCC (entre 2015 e 2018)

Até o presente momento, nosso esforço, neste capítulo, foi o de compreender as correlações presentes no texto da BNCC com pesquisas de estudiosos da educação junto a conceitos de autores e autoras que compreendem os processos de educação contemporâneos a partir do viés neoliberal e de uma análise geral da presença das palavras “protagonismo” e “cidadania” no próprio texto da BNCC. A partir de agora, tentaremos compreender como esse cenário macro se apresentou no micro, ou seja, como a política pública construída no território nacional pode ser sentida no momento de revisão e construção da nova BNCC nos contextos específicos da cidade de Viçosa-MG, local onde moro e me formei como estudante do curso de Ciências Sociais, bem como comecei a trabalhar como professora.

Nesse sentido, a partir do que foi apresentado e analisado na Introdução Geral desta dissertação, agora será posto com os meus afetos e guiada pela Abordagem Afetiva, comunicarei algumas situações vivenciadas no período de construção da BNCC nos anos de 2016 e 2017 na cidade de Viçosa-MG, com intuito de traduzir ao máximo a realidade dos acontecimentos. Entretanto, meu objetivo não é dizer que a realidade que vivenciei em Viçosa-MG é a mais relevante ou a que pode ser apropriada de modo universal por outras realidades, mas sim o de compreender que a realidade de Viçosa-MG pode apresentar elementos comuns a qualquer realidade nacional, sobretudo a de contextos semelhantes de quaisquer leitores que possam tomar este trabalho. Assim, a organização dos meus afetos pode ser dividida em duas partes: sendo a primeira acerca de pistas encontradas em documentos sobre as mudanças neoliberais que envolvem a BNCC; e a segunda parte sobre a movimentação e acontecimentos nos contextos de Viçosa-MG.

Em 2016 e 2017, eu exercia o cargo de professora de Sociologia em algumas escolas de Viçosa-MG – sendo em 2016 nas Escolas Estaduais José Lourenço de Freitas e Santa Rita de Cássia, em 2017 também a Escola Estadual José Lourenço de Freitas e Escola Estadual Raul de Leoni (ambas entre o período de fevereiro a dezembro). Em agosto deste mesmo ano, assumi um cargo no Colégio Nossa Senhora do Carmo, onde permaneci até dezembro de 2018, momentos estes em que surgiram as propostas do governo Michel Temer para modificar as estruturas da educação básica brasileira, como a PEC 241 de 2016, que tinha como plano limitar

os investimentos públicos da educação, saúde, ciência e tecnologia por até 20 anos – o que causou um desgaste em seu mandato e iniciou uma série de manifestações por todo país. Também foi apresentada a Medida Provisória nº 746/2016, que trata da urgência de reestruturação do Ensino Médio: que, conforme citado na Fundamentação Teórica deste capítulo, se tratava de um projeto produzido sem discussões, debates e consulta com a sociedade acadêmica e civil, e que rompia com os princípios legais das DCNs afetando diretamente o currículo de formação e a estrutura do ensino fundamental e médio, resgatando a dicotomia entre formação geral humanística e profissional dos anos 90.

Figura 1: Encontro de educadores das Escolas Carmelitas em Juiz de Fora, 2018.



Fonte: Colégio Nossa Senhora do Carmo (2018).

Outro projeto divulgado e bastante criticado nesse período foi o de lei nº 193/2016, que defendia o movimento Escola Sem Partido¹⁹ dentro das escolas públicas e particulares de todo o Brasil, projeto este considerado por vários pesquisadores da educação como um projeto conservador, intimidatório, autoritário e

¹⁹ Brasil, 2016. Disponível em:

<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&disposition=inline>.

com ênfase no fundamentalismo religioso. Os defensores desse movimento normalmente estão ligados a empresas e grupos privados que tendem a investir nas escolas públicas, como analisado no item “A Educação Neoliberal Vigente na BNCC” (subtópico 2.2 do capítulo 1) desta dissertação. Para Fernando de Araujo Penna (2017), o movimento Escola Sem Partido:

utiliza-se de uma linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional. (Penna, 2017, p. 35)

Penna (2017) também traz um ponto de vista relevante sobre o Escola Sem Partido, como a falta de debates sociais sobre as possíveis interferências do movimento e seus investimentos em projetos de escolas públicas, o que permitiu que o projeto ganhasse força, principalmente nas redes sociais e mídias ao ponto de se tornar um projeto de lei.

Figura 2: Propaganda do MEC com aprovação do Novo Ensino Médio, em 2016.



Fonte: YouTube (2016).

Nesse contexto, também vieram as primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular, e era nítida a formação de um grande movimento nacional se alinhando nos ambientes universitários, sindicatos e escolas estaduais contra os

projetos educacionais apresentados. Foram organizadas, em grande parte do Brasil, manifestações, paralisações dos trabalhos acadêmicos, publicações de artigos e livros científicos, analisando os fatos e os problemas que poderiam acontecer caso houvesse a implantação do NEM (como também foi apresentado na Fundamentação Teórica desta dissertação), assim como sucederam ocupações em escolas e universidades – entre elas, a Universidade Federal de Viçosa –, na busca por um diálogo com o governo sobre a construção do documento. Pois, na prática, nenhum desses órgãos participavam da sua elaboração do documento, ao contrário das grandes mídias que se “colocavam” claramente a favor das mudanças que vinha sendo apresentadas, o que desvaloriza ainda mais as manifestações já ignoradas pelo governo Temer e parte da sociedade civil que era tomada por comerciais atraentes e divulgação de falsas pesquisas conquistando cada vez mais adeptos.

Em Viçosa-MG, a movimentação não fugiu às regras, pois estudantes da Universidade Federal de Viçosa juntamente com a Seção Sindical da ASPUV²⁰, Sind-UTE²¹ e a CUT-MG²² realizaram palestras e manifestações públicas tanto nos espaços da UFV quanto em locais públicos da cidade para se posicionarem contra as propostas apresentadas pelo governo, já com vistas sobre as desigualdades educacionais que poderiam ser causadas pelo acesso do neoliberalismo na educação. Cheguei a participar de alguns movimentos especificamente dentro da UFV. Nessa circunstância, percebia uma considerável ausência dos educadores das escolas públicas da cidade, o que me causava grande estranhamento, pois os projetos apresentados estavam para ser alterados de modo a atingir toda classe educacional do ensino básico, principalmente o ensino médio no que diz respeito à diminuição da carga horária de disciplinas ditas tradicionais e até uma possível retirada de disciplinas da matriz curricular como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação e Física proposta pela Lei nº 13.415/17, o que deixava lacunas sobre a continuidade dessas disciplinas e dava mais ênfase aos itinerários formativos das áreas do conhecimento como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e a formação Técnico Profissional. A Lei nº 13.415/17 também

²⁰ Site do jornal Folha da Mata. Disponível em:

<https://www.folhadamata.com.br/ufv/noticias/professores-da-ufv-estao-em-estado-de-greve-1965>.

²¹ Site oficial da CUT-MG. Disponível em:

<https://mg.cut.org.br/noticias/sind-utemg-lanca-campanha-contr-a-pec-241-e-denuncia-o-desmonte-d-a-escola-publica-2ea6>.

²² Site oficial da CUT-MG. Disponível em:

<https://mg.cut.org.br/noticias/assembleia-estadual-de-educadoras-e-educadores-seguida-de-ato-publico-contr-a-pec-241-e-a-mp745-que-reforma-o-ensino-medio-9b11>.

acenava para a contratação de profissionais graduados ditos possuidores do “notório saber” para ministrar conteúdos de formação profissional nas escolas, isto é, “para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas” (Brasil, 2018).

Figura 3: Reunião do corpo docente da Universidade Federal de Viçosa-MG para indicativo de greve contra a PEC 241 de 2016.



Fonte: Jornal Folha da Mata (2016).

Figura 4: Campanha da Central Única dos Trabalhadores (CUT-MG).



Fonte: Site CUT-MG (2016).

Figura 5: Chamada para assembleia estadual a ser realizada no Hall das Bandeiras da Assembleia Legislativa em 25 de outubro de 2016.



Fonte: Site CUT-MG (2016).

Voltando a falar sobre as ocupações que se espalharam por todo Brasil, destacamos as escolas secundaristas inicialmente no estado de São Paulo no ano de 2015. Como analisado por João Luiz Pedrosa da Silva (2022), movimentos que se formaram contra um projeto de reorganização escolar proposto pelo então governador do estado Geraldo Alckmin, que visava fechar cerca de 90 escolas e remanejar centenas de alunos, passou a ser “motivado por um conjunto de projetos propostos pelo Governo Federal que perpassa desde o corte de gastos da educação até a reforma das diretrizes que regulamentam o Ensino Médio Brasileiro” (Pedrosa, 2022, p. 14), problematizado pela mídia que apoiava o governo estadual e federal. Ao que me recorde, na cidade de Viçosa-MG, apenas as Escolas Estaduais Dr. Raimundo Alves Torres e Effie Rolfs tentaram realizar o movimento de ocupação no ano de 2016, mas sem sucesso e apoio de outras instituições, ao contrário da ocupação ocorrida na Universidade Federal de Viçosa²³ em outubro de 2016 contra a PEC 241, organizada pelos estudantes universitários que ocuparam o Edifício Administrativo Central Arthur Bernardes com apoio de parte considerável dos professores e funcionários da instituição. O prédio permaneceu ocupado por 13 dias

²³ Site Bdf. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/10/19/estudantes-contrarios-a-pec-241-ocupam-predio-da-universidade-federal-de-vicosa/>

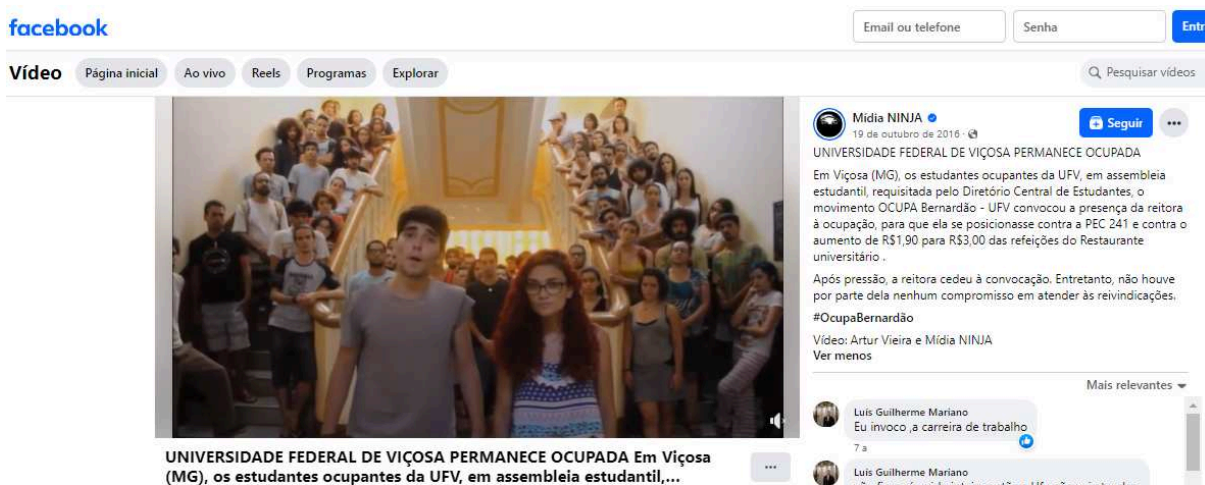
consecutivos, no qual pude participar diretamente de uma das reivindicações²⁴ que buscava diálogo com a reitora Nilda de Fátima Ferreira Soares.

Figura 6: Ocupação



Fonte: Site Bdf (2016).

Figura 7: Ocupação dos estudantes no Edifício Administrativo Central Arthur Bernardes na Universidade Federal de Viçosa, 19 de outubro de 2016.



Fonte: Mídia Ninja (2016).

²⁴ Site Oficial Mídia Ninja. Disponível em:
<https://www.facebook.com/MidiaNINJA/videos/743393202485494>

Adiante, meus primeiros contatos com a apresentação da BNCC foram através de um conjunto de 5 módulos²⁵ distribuídos em PDF pelo MEC e aplicados de forma obrigatória nas escolas de todo Brasil em meados de 2016. Os módulos apresentavam a BNCC em pequenos trechos considerados relevantes para o governo. A formação ocorria periodicamente aos sábados dentro das escolas, onde os professores eram divididos em pequenos grupos para “discussão” e realização de atividades contidas no final de cada material, que posteriormente seriam encaminhadas para as Secretarias de Educação responsáveis. Entretanto, ao meu ver, os trechos apresentados nos módulos eram tendenciosos, vagos, repetitivos, cansativos e pouco explicativos, e apesar de cada material conter atividades, as respostas na maioria das vezes eram de múltipla escolha, ou seja, não coletavam informações apontadas pelos professores durante os debates, apenas guiava seus posicionamentos para uma resposta já contida no material.

4. Conclusões do capítulo

Para fins deste capítulo, pode-se concluir que não houve efetivamente uma participação do campo educacional para construção da BNCC que foi apresentada praticamente pronta em seu contexto, ou seja, a participação dos professores foi feita de modo protocolar, de modo legal, mas não de modo experiencial. Em 2018 e 2019, após a homologação do documento, as discussões praticamente se encerraram nos ambientes escolares, pois eram poucos os professores que traziam o documento para os debates e onde as escolas já se mostravam amplamente polarizadas politicamente, e muitos evitavam falar sobre o assunto, mas o tema ainda era muito abordado dentro das universidades e em contextos políticos prós e contra a BNCC.

Em 2018, Jair Messias Bolsonaro (governo entre 2019 e 2022) conquistou as eleições e muitos movimentos não retomaram a discussão, outros foram fragmentados ou abafados pela Mídia, que continua apoiando a reforma. Nesse contexto, a escola continuava funcionando normalmente, até a vinda da pandemia em 2020, quando trabalhei de forma online como professora de sociologia da Escola

²⁵ Site Brasil Disponível em:

https://avamec.mec.gov.br/ava-mec-ws/instituicao/seb/conteudo/modulo/861/conteudo/m1/m1_u5_professores/tela_01.html e

file:///C:/Users/patri/Downloads/638189106-A-BNCC-da-Educacao-Basica-MODULO-1.pdf

Estadual Raul de Leoni. Quando as restrições de isolamento social da pandemia praticamente acaba em 2021, saio da escola básica e assumo o cargo de Coordenadora Pedagógica da Escola do Legislativo de Viçosa-MG, onde permaneci até fevereiro de 2024 e retorno neste mesmo mês para a escola básica, num contexto absolutamente devastador, que será melhor abordado no capítulo 3 desta dissertação. Contudo, comecei a perceber as mudanças nos sistemas de ensino, ainda como coordenadora da Escola do Legislativo, durante o andamento do programa extracurricular Parlamento Jovem de 2022 – que passou a enfrentar dificuldades de renovar parcerias com as escolas viçosenses que já haviam participado por diversos anos consecutivos do programa.

Para concluir, foi possível perceber o quanto o neoliberalismo enquanto uma questão social, política e econômica adentrou o âmbito do Estado brasileiro e sobretudo nos contextos educacionais, esfacelando as possibilidades de uma educação para cidadania que não fosse de acordo com a formação do trabalhador, assim como foi possível analisar, na BNCC, como as palavras “protagonismo” e “cidadania” aparecem vazias e descontextualizadas, retirando a possibilidade de que ela seja fortalecida em projetos extracurriculares, inclusive sobre a perspectiva do tempo – uma vez que, hoje, as escolas, inclusive as de tempo integral, não possuem tempo nem espaço para parcerias extracurriculares.

Ademais, apresentei, junto aos meus afetos, cenários da época, momento este que também pude perceber e resgatar como este ambiente propiciou apenas uma participação convencional dos educadores na construção da BNCC, observando que, naquele contexto, a Universidade Federal de Viçosa alertava sobre as mudanças, mas não havia nenhum instrumento jurídico que conectava a Universidade com as escolas, muito menos havia estímulo crítico por parte do governo que pudesse despertar o interesse desses professores à discussão, tendo em vista que os cotidianos escolares não foram alterados até o ano de 2022 com a homologação do documento. Nesse sentido, também foi possível compreender o quanto os projetos extracurriculares de várias ordens foram comprometidos e que, portanto, no capítulo 2, tentaremos relatar a experiência exitosa de um projeto antes da aprovação e implementação da BNCC, com intuito de demonstrar o quanto a alteração desta política pública foi devastadora para continuidade de projetos que estão fora da matriz curricular e que estimulam a educação para cidadania dos jovens, como é o caso do Parlamento Jovem.

CAPÍTULO 2 – A experiência de educação para a cidadania por meio de projetos extracurriculares: o caso do programa Parlamento Jovem antes da implementação do Novo Ensino Médio, em Viçosa-MG

Resumo: Este capítulo tem como objetivo apresentar a importância de projetos extracurriculares de educação para cidadania que ocorrem dentro e fora das escolas como forma de aprimorar o letramento político dos jovens. Assim como demonstrar que esses projetos são uma forma de aproximar os jovens das instituições escolares e políticas por meio da compreensão de seus sistemas de funcionamento. Para tal exemplo, vamos utilizar o programa Parlamento Jovem de Minas (PJ Minas), programa este que se destacou com êxito desde sua criação na cidade de Belo Horizonte-MG no ano de 2004 através de uma parceria entre a PUC-Minas e a Escola do Legislativo de Minas Gerais (ELE/ALMG) e que, com o tempo, passou a ser projetado em dezenas de cidades mineiras com apoio de suas casas legislativas formando centenas de alunos ao longo dos anos. Para uma melhor explicação e análise, vamos dividir o capítulo em algumas partes, como: a Introdução, em que apresenta-se o histórico de criação do PJ Minas; a Fundamentação Teórica, que será subdividida em duas partes: a primeira que aponta trabalhos e pesquisas de autores e especialistas sobre educação para cidadania e a importância de projetos extracurriculares nas escolas do ensino médio com base na experiência e a segunda parte que traz pesquisas que investigam o Parlamento Jovem Brasileiro; seguidas da Abordagem Afetiva (Moriceau, 2019), metodologia de pesquisa utilizada nesta dissertação, traçando minhas experiências com o Parlamento Jovem Mineiro e o Parlamento Jovem da cidade de Viçosa-MG – principal foco de pesquisa desta dissertação – em várias fases e experiências até a chegada do Novo Ensino Médio (NEM), nos anos de 2022 e 2023, quando também começam as suspeitas de interferência do NEM em projetos extracurriculares e programas desta magnitude. Por fim, as Considerações Finais reforçam a necessidade de aprendizado dos jovens por meio destes programas e já apontam preocupações em relação à manutenção de projetos extracurriculares nas escolas em que foi implementado o NEM.

Palavras-chave: *Parlamento Jovem; cidadania; projetos extracurriculares; escola.*

1. Introdução

Neste capítulo, nosso objetivo será o de relatar a experiência de um programa extracurricular de políticas públicas e educação para a cidadania, bem como sua criação e desdobramentos ocorridos antes da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no ano de 2022, programa este denominado Parlamento Jovem de Minas Gerais (PJ Minas)²⁶, voltado exclusivamente para jovens e adolescentes devidamente matriculados em escolas regulares provenientes do ensino médio.

A iniciativa ocorreu de forma exitosa desde sua primeira edição no ano de 2004, quando ainda era restrito à cidade de Belo Horizonte-MG como um projeto de extensão da PUC-Minas²⁷ para estudantes do Instituto de Ciências Sociais (ICS) em parceria com a Escola do Legislativo da Assembleia Legislativa de Minas Gerais²⁸ (ELE/ALMG), assim como a própria instância da Assembléia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) e algumas de suas comissões. Com o tempo, passou a se integrar a instituições de outras cidades de Minas, o que foi chamado de processo de estadualização do PJ, ocorrido a partir do ano de 2010, alcançando inúmeras parcerias com dezenas de Câmaras Municipais, universidades e escolas de várias regiões do Estado de Minas Gerais e que atualmente realiza sua 20ª edição, em 2024.

Devido esta estadualização, já com um formato bem definido em 2015 e aumento da participação de várias câmaras municipais, o PJ Minas passou a funcionar em três etapas: 1) a Etapa Municipal, que cria propostas de leis voltadas para as necessidades do município participante; 2) a Etapa Regional, na qual as cidades ligadas a uma cidade Polo se reúnem para selecionar e modificar as propostas de forma a atender as cidades pertencentes àquele Polo, bem como selecionar as propostas que posteriormente serão enviadas para a próxima; 3) a terceira e última etapa, denominada Etapa Estadual, quando todos os Polos reúnem suas propostas para uma nova seleção e aperfeiçoamento – estas que, finalizadas, ficam à disposição dos parlamentares para sua execução. Quanto a isso, é

²⁶ Site Oficial Parlamento Jovem de Minas/ALMG: Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/participacao/parlamento-jovem/entenda/definicao/>.

²⁷ Site oficial Parlamento Jovem PUC-Minas. Disponível em:

<https://www.pucminas.br/ics/cienciassociais/paginas/parlamento-jovem.aspx>.

²⁸ “No início dos anos 1990, a Assembleia Legislativa de Minas Gerais passou por ampla reestruturação administrativa visando o aprimoramento do Parlamento mineiro. Entre outras iniciativas, foi criada a Escola do Legislativo a partir da Resolução 5.116, de 10/07/1992”. Disponível no site 30 Anos da Educação Legislativa: <https://sites.almg.gov.br/escola-30anos/>.

importante dizer que, nesta última etapa, também é definida por meio de votação entre os jovens participantes a escolha do tema do ano seguinte que conduzirá os trabalhos do PJ.

Dessa forma, a formação dos jovens no PJ acontece a partir de encontros e atividades realizados uma vez por semana ainda na etapa regional, seja nas dependências de uma escola parceira ou na Câmara Municipal da cidade em questão, que seguem um calendário de atividades organizado pela ELE/ALMG. Em uma de suas melhores fases, no ano de 2019, no qual trabalhou o tema “Violência contra a mulher”, o PJ chegou a formar mais de 4 mil alunos do ensino médio de diversas cidades do estado de Minas Gerais, assim como contou com um total de 93 Câmaras Municipais e 302 monitores.

Os monitores têm a função de ajudar a conduzir os encontros e dinâmicas colocando os jovens como ponto central das atividades, sendo estes responsáveis pela construção das propostas de leis que começam a nascer, com vistas a relacionar o tema anual com a cidade onde moram. Todo esse processo termina num grande evento na ALMG, onde os jovens ocupam as cadeiras dos deputados estaduais realizando uma longa sessão de aprimoramento das propostas que serão montadas em um texto base e entregue nas casas legislativas para disposição de parlamentares que demonstrem interesse em dar sequência em alguma dessas propostas e transformá-la em projeto de lei.

Segundo informações apresentados pela própria ALMG em 2020, um levantamento de dados aponta que, entre os anos de 2004 a 2014, das 3.275 PLEs de autoria da Comissão de Participação Popular (CPP), 104 tiveram origem no Parlamento Jovem de Minas, que geraram 182 requerimentos, 4 Projetos de Leis e 21 emendas a outros Projetos de Lei – destas, 20 foram incluídas nos Projetos de Lei Orçamentários, ao Plano Plurianual de Ação Governamental e para a Lei Orçamentária Anual.

Como exemplo, vamos destacar os projetos nº 2.893 e 2.894/2005 que tramitaram anexados ao Projeto de Lei nº 2.161/2005 e deram origem a PL nº 2109/2015, que institui um Sistema de Reserva de Vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) para afrodescendentes carentes, egressos da escola pública carentes, indígenas e portadores de deficiência. E o projeto de lei sancionado na cidade de Viçosa-MG, foco desta pesquisa, no ano de 2022, com base nas

propostas do PJ que trabalhou com o tema “Saúde Mental do Jovem”, e apresentou um conjunto de ideias de projetos para a Câmara Legislativa onde um deles deu origem ao projeto nº 071/2022, que dispõe sobre a criação da Semana Municipal da Juventude no calendário oficial de Eventos do município da cidade, sancionado pelo prefeito em dezembro do mesmo ano.

Sendo assim, após realizarmos esta apresentação sobre o Parlamento Jovem de Minas e suas experiências exitosas como um projeto de formação extracurricular para os jovens de escolas regulares do ensino médio antes da implantação do NEM possibilitando uma maior formação cidadã, democrática e participativa em tomadas de decisões e criação de projetos e propostas parlamentares com intuito de melhorar problemas apresentados pelos temas estudados, nossos próximos passos serão o de apresentar a Fundamentação Teórica – que será dividida em dois momentos: a princípio, um debate sobre a Educação para a Cidadania, discutindo a importância de projetos extracurriculares nos contextos escolares do ensino médio; e a apresentação de trabalhos que investigam o Parlamento Jovem Brasileiro. Seguida das análises, que serão realizadas com base na Abordagem Afetiva (Moriceau, 2019), apresentando a forma como vivenciei este programa desde sua vinda para a cidade de Viçosa-MG. Para, por fim, trazer as considerações finais, fechamento deste capítulo, que servirão de sustento para apresentação do capítulo 3 – em que serão apontados os problemas surgidos no PJ, em decorrência da implantação do Novo Ensino Médio nas escolas de Viçosa-MG que fizeram parte do programa nos anos de 2022 e 2023, problemas estes que também podem ter dificultado a realização de outros projetos extracurriculares nas escolas da cidade.

2. Fundamentação Teórica

2.1. Educação para cidadania: a importância de projetos extracurriculares nas escolas do ensino médio

Neidson Rodrigues (2001) descreve que o sentido de cidadania está ligado a diversas interpretações nas sociedades liberais e neoliberais, e se designa nos tempos atuais como a forma de se expressar num mundo globalizado. Ou seja, “a cidadania se constrói nos fundamentos da liberdade, da autonomia e da responsabilidade” (p. 238), respaldados pela ética. Neste tocante, o exercício da

cidadania pressupõe liberdade, autonomia e responsabilidade, constituída de deveres dos cidadãos em participar da organização da vida social na qual deve assegurar a todos o exercício da liberdade e da responsabilidade.

Celso Lafer (1997) declara que:

A experiência histórica dos *displaced people*²⁹ levou Hannah Arendt a concluir que a cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso a um espaço público comum. Em resumo, é esse acesso ao espaço público – o direito de pertencer a uma comunidade política – que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos. (Lafer, 1997, p. 58)

Para João Francisco Dionísio (2021), existe uma percepção generalizada na sociedade de que os jovens não demonstram interesse pela vida social e política, são pouco participativos, não exercem uma cidadania ativa, nem se identificam como sendo parte importante desse corpo social. O autor aponta uma preocupação com o afastamento dos jovens dos processos democráticos no âmbito político e social das estruturas tradicionais, assim como ressalta a importância da elaboração de políticas públicas locais para a juventude que implique na mobilização dos jovens em processos de construção e implementação das mesmas. Ainda, segundo Dionísio (2021):

A cidadania ativa implica a promoção de uma formação que garanta o reconhecimento de oportunidades para que os jovens, desde cedo, possam efetivamente influenciar e transformar a sua realidade próxima e cotidiana, assim como o desenvolvimento de uma cultura política que vá além da representatividade institucional e estrutural. (Dionísio, 2021, p. 15)

Marcos Roberto Pavani (2022) traz a noção de cidadania desenvolvida e adotada pelos jovens em espaços públicos de luta que ocorreram nas ocupações secundaristas nos anos de 2015 e 2016, organizada pelos próprios jovens da cidade de Heliópolis-SP, onde relatam através de entrevistas que a experiência de ocupação trouxeram uma maior dimensão da “cidadania” para a comunidade, envolvendo escola, família, mídia etc. Segundo Pavani (2022, p. 839), diante dessa experiência, “o conceito de cidadania mostrou-se presente e de forma clara entre as alunas e alunos do grupo entrevistado como, também, revelou-se apreendido e ampliado pelas lutas sociais consideradas”.

²⁹ Tradução: Pessoas deslocadas.

Dieder *et al.* (2021) analisam os desdobramentos da cidadania no cotidiano escolar, entendendo a cidadania como prática cotidiana ocorrida na cidade de Vale do Sinos/RS, fazendo um comparativo entre a formação cidadã de escolas públicas e privadas. O trabalho destaca que as escolas públicas possuem uma cultura escolar de ensino mais rígida, limitada, voltada para a comunidade local, assim como para o mundo do trabalho; já as escolas privadas oportunizam uma maior construção de diálogos, debates e questionamentos que ampliam a autonomia dos alunos para se expressarem dentro da própria escola numa nítida busca pelo protagonismo juvenil.

Vanessa Mascarenhas (2022) aborda as concepções de formação de jovens no programa ProJovem Urbano – o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, proposto pela Secretaria Nacional da Juventude da Presidência de República – e suas decorrências como “Política Colaborativa” na maneira como acaba por orientar as políticas educacionais brasileiras no âmbito das pedagogias entre 2005 e 2013. Numa contextualização, a autora ressalta que “a educação de jovens, no Brasil, nas últimas décadas, vem sendo desenvolvida num contexto de disputas de interesses sob o foco de uma política neoliberal” (Mascarenhas, 2022, p. 7). O resultado do seu estudo demonstra que a concepção da proposta do programa está assentada numa visão de adaptação dos jovens aos moldes do capitalismo, através da adequação às demandas do mercado de trabalho e buscando exercer uma perspectiva de cidadania que tem qualidade nova, mas não questiona as desigualdades sociais capitalistas (Mascarenhas, 2022).

Marco Romero (2021) apresenta questões relacionadas ao protagonismo juvenil no ensino médio, procurando compreender as questões que levam os jovens a se tornarem meros cumpridores de tarefas do “contraditório e sufocante mundo ‘neoliberalizante’”; pois tem encontrado dificuldades em fazer com que os jovens “percebam a possibilidade de serem construtores da própria história” e não se destinem a um mundo pronto e acabado.

Rafael Santos e Mary Silva (2021) analisam como os jovens vivem na conjuntura de incertezas e falta de semelhanças promovidas pela ação desigual da dinâmica capitalista e a luta de classes, o que exclui muitos jovens de participarem de processos educacionais e culturais em suas próprias cidades pelos processos de “privação de sua condição juvenil” de seus direitos básicos.

Erica Guerra e Maria do Carmo Cruz (2022) buscam analisar como a literatura tem abordado a intersectorialidade³⁰ nas políticas públicas para jovens no Brasil, visto que tanto a legislação brasileira quanto documentos governamentais internacionais recomendam constantemente “projetos e políticas intersectoriais como uma estratégia para o atendimento integral ao jovem” (Guerra; Cruz, 2022, p. 1). Contudo, as autoras também concluíram que, “apesar da forte recomendação à abordagem intersectorial em textos sobre juventude encontrados nos documentos governamentais de educação, ainda são poucas as produções acadêmicas a respeito da implementação dessa estratégia” (Guerra; Cruz, 2022, p. 14).

Simão Carlos Santos Silva (2022) aborda questões da formulação de políticas públicas para jovens, com objetivos específicos de investigar a participação dos jovens em debates institucionais e jurídicos voltados para elaboração de agendas e promoção da cidadania juvenil antes e durante a pandemia de Covid-19. Nesse contexto, Silva (2022) traz um dado importante, onde alerta que:

A partir das análises realizadas, concluiu-se que a agenda política juvenil no Brasil é um evento recente na história que ainda necessita ser moldada e adaptado para os próprios jovens para melhores, percebeu-se também que houve avanços significativos de participação da juventude na formulação das políticas de juventude, o que marcou um certo auge delas no Brasil e que, posteriormente, se deterioraram e, atualmente, ocupam um lugar secundário na política nacional devido às decisões do principal ator institucional responsável por incentivá-las, o governo federal. (Silva, 2022, p. 6)

Sendo assim, analisamos que questões voltadas para a cidadania, a juventude e a política dos jovens também vêm sendo abordadas por diversos pesquisadores no campo da educação, das ciências políticas e sociais, da comunicação e de outras áreas. Em linhas gerais, tais pesquisas acabam chegando em conclusões bem parecidas, destacando como a existência de programas voltados para a formação cidadã dos jovens faz diferença em suas vidas, pois os jovens acabam se envolvendo e ocupando seus espaços, expondo suas ideias e opiniões, se tornando protagonista na elaboração de projetos que atendam às suas necessidades, tendo suas ideias respeitadas e orientadas, o que amplia sua reflexão e argumentação em determinados temas e debates.

³⁰ “A intersectorialidade pode ser entendida como uma estratégia utilizada no planejamento, na implementação e na avaliação de políticas públicas que articula saberes e experiências em busca de mais sinergia (Junqueira & Inojosa, 1997) no enfrentamento de situações e problemas complexos e é largamente estudada pela literatura da área da administração pública e ciência política” (Guerra; Cruz, 2022, p. 2).

Os textos trazem também a preocupação da baixa adesão de programas e processos democráticos em escolas voltados para seu tempo, da falta do protagonismo juvenil na política, na falta de oportunidade, assim como a falta de programas que incentivem mais sua participação na construção desses projetos, o que acaba limitando sua formação, liberdade de expressão e necessidades.

Sobre projetos extracurriculares dentro das escolas, os pesquisadores Isabel Gonçalves e Rodrigo Silva (2020) descrevem que:

A inserção de projetos extracurriculares dentro do ambiente escolar proporciona ao aluno um universo diferenciado de saberes, experiências, oportunidades de aguçar a criticidade sobre temáticas e de vivenciar uma sociabilidade que vai além do cotidiano da escola (Gonçalves; Silva, 2020, p. 13).

Gonçalves e Silva (2020) defendem que os projetos extracurriculares devem respeitar o contexto local onde as escolas se situam, como a cultura, o cotidiano escolar, o meio social, ou seja, a conjuntura em que a comunidade escolar está inserida, pois os projetos que partem dessa esfera acabam se tornando parte de processos pedagógicos que, além de ajudar no desenvolvimento de ensino para cidadania, podem ajudar a combater a evasão escolar. Assim, tais projetos levam esta comunidade a vivenciar a experiência da cidadania e proporcionam um ambiente escolar mais ativo.

Sobre experiência na educação, Fernando Placides e José Costa (2021, p. 136) destacam, nos estudos de John Dewey que:

Uma onça de experiência vale mais que uma tonelada de teorias simplesmente porque é só pela experiência que qualquer teoria tem importância vital e verificável. Uma experiência, uma humílima experiência, é capaz de originar ou de conduzir qualquer quantidade de teoria (ou conteúdo intelectual), mas uma teoria, à parte da experiência, não pode nem mesmo ser definitivamente apreendida como teoria. (Dewey, 1979, p. 158 apud Placides; Costa, 2021, p. 136)

Os autores Gonçalves e Silva (2020) também apontam que John Dewey reforça a importância de um ensino pautado em experiências que só poderiam ser vivenciadas a partir de ações dentro dos ambientes escolares devidamente equipados que, somados aos conteúdos aplicados, levam os alunos para a formação de uma mentalidade continuada que implique na vida, bem como novas formas de ações que estimula a curiosidade pelo saber.

Neyfsom Matias (2009, p. 1), numa análise feita sobre escolas de tempo integral, reitera “como as atividades extracurriculares podem ser úteis na efetivação

de uma educação” para além das salas de aulas, ou seja, fora do horário de aula para que os alunos possam ganhar outras possibilidades de aprendizado, o que ajuda a desenvolver seu conhecimento e acaba promovendo uma conexão positiva e voluntária entre os alunos e a instituição de ensino, o que ajuda a reduzir a taxa de abandono escolar e no ensino para cidadania. Para Matias (2009), essa parceria entre escolas e projetos demonstra a importância das atividades extracurriculares como parceiras das escolas junto a seus planejamentos, cumprindo, assim, conceitos de ensino definidos pela LDB, conforme foi apresentado no capítulo 1 desta dissertação. Contudo, o autor reflete que o Brasil ainda usufrui muito pouco dessas atividades e argumenta que:

Não só as atividades extracurriculares e ações socioeducativas, mas o que crianças e adolescentes fazem fora do ambiente escolar mostram-se como um campo de pesquisa com inúmeras questões a serem respondidas, tais como quais são as influências das ações extraclasse para o ajustamento emocional, na relação com a instituição escolar, não inserção no mundo do crime, desempenho acadêmico e desenvolvimento cognitivo, entre outras. (Matias, 2009, p. 126)

Isaac de Andrade Santos, Márcia Schott e Renata Jardim (2020) também comungam a questão da baixa participação de escolas em projetos extracurriculares e argumentam que “faz-se necessário o estímulo e apoio das instituições educacionais para o fortalecimento da vinculação entre escola e comunidade local, a favor do exercício da cidadania” (Santos; Schott; Jardim, 2020, p. 1).

Isaura Pereira (2013) apresenta que projetos extracurriculares podem ser um aliado na aprendizagem de alunos, professores e sociedade em diversos setores, pois as atividades acabam desenvolvendo competências e habilidades que podem influenciar o contexto escolar, principalmente quando as atividades envolvem o protagonismo estudantil, a efetividade, a autoestima e outros fatores que contemplem as necessidades dos alunos, visto que as atividades extracurriculares ultrapassam os limites tradicionais das salas de aulas. Para a autora, as atividades extracurriculares acabam contemplando diversos fatores de desenvolvimento educacional (Pereira, 2013).

Anabela de Jesus Cunha (2013) aponta o fato de que existem evidências das quais os jovens que praticam atividades extracurriculares com apoio das escolas apresentam um relacionamento maior e mais significativo com a instituição, contribuindo assim para um maior nível de motivação nos estudos, o que ajuda a reduzir o índice de abandono. Para Cunha (2013, p. 1), existe uma defesa cada vez

maior de autores e pesquisadores sobre a necessidade de implementar atividades extracurriculares nas escolas “considerando que estas fomentam o desenvolvimento cognitivo, físico, social e até emocional dos alunos”. Todavia, a autora alerta para a implantação de atividades extracurriculares excessivas que requerem muito tempo e dedicação dos alunos, o que de certa forma pode causar um efeito contrário e afastar os alunos da convivência familiar e social.

Nesse contexto, percebemos que existem autores de diversas áreas do conhecimento que defendem a efetividade de projetos extracurriculares dentro e fora das escolas, pois acreditam que estes projetos enriquecem o ensino tanto dos alunos quanto da comunidade escolar envolvida. Além disso, apresentam um universo diferenciado dos saberes, apontam oportunidades de vivenciarem outros ambientes e podem ajudar no combate à evasão escolar, pois a escola acaba se tornando um ambiente mais próximo para os alunos, visto que os projetos acabam aumentando o vínculo dos alunos com a escola. Outro fator relevante é que os projetos extracurriculares, assim como defendido por John Dewey, levam os alunos a vivenciar questões, ou seja, experimentar na prática o que desenvolvem na teoria – o que, de certa forma, faz mais sentido quando se trata de aprendizagem.

Outro fator que verificamos foi o quanto projetos extracurriculares voltados para educação escolar de nível médio contribuem para a construção e desenvolvimento dos componentes curriculares e pedagógicos, ajudando a desenvolver os componentes cobrados nos documentos oficiais da educação (como apontado no primeiro capítulo desta dissertação), pois os projetos extracurriculares muitas vezes possuem um suporte que muitas escolas não possuem, seja por falta de infraestrutura, pessoas especializadas, financiamento ou até mesmo por sua localização.

Agora, nosso objetivo será o de apresentar um desses projetos: o Parlamento Jovem, que já foi objeto de inúmeras investigações científicas, dado seu caráter inovador do ponto de vista da produção de processos educacionais cidadãos voltados para jovens, bem como pelo seu estímulo para que jovens participem da vida política de forma direta, como protagonista do seu tempo.

2.2. Trabalhos que investigam o Parlamento Jovem Brasileiro

Foram coletados, de modo geral, sobre o Parlamento Jovem, estudos de casos, relatos de experiência e pesquisas que destacam a importância do Parlamento Jovem como política pública da Juventude.

Lúcio Martins e Antonio Barros (2018b) avaliaram possíveis resultados na vida dos egressos de projetos institucionais de simulação parlamentar do Parlamento Jovem Brasileiro³¹ (PJB), ofertado pela Câmara dos Deputados – voltados para jovens de escolas públicas e particulares com idade entre 16 e 22 anos – e se estes projetos tiveram alguma interferência na visão política desses participantes em questões referentes à imagem institucional e à confiança política. Os resultados obtidos foram positivos e indicam que:

Além da formação política proporcionada pela experiência de simulação parlamentar, outros aspectos formativos foram destacados nos relatos dos egressos, como a capacidade analítica, maior compreensão da política e da atividade parlamentar. (Martins, Barros, 2018, p. 70).

Para Martins e Barros (2018b), esse resultado demonstra a eficiência formativa dos jovens com apoio de metodologias de simulação com base no protagonismo e o quanto esses projetos ajudam a melhorar o índice de conhecimento dos jovens acerca das instituições políticas e do funcionamento do sistema representativo (Martins e Barros, 2018a; Barros; Martins, 2017).

Luiz Castro (2018) traz uma reflexão sobre o programa Parlamento Jovem de Minas Gerais para além de um programa de formação para a cidadania e política da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, pois este sai dos ambientes tradicionais e rotineiros das salas de aula e assume um caráter de “aprender-construindo” que coloca o jovem como protagonista e centro das atividades de aprendizado, possibilitando, assim, o desenvolvimento de princípios básicos da educação cobrados por documentos oficiais da educação como as Diretrizes Curriculares da Educação (DCNs). Entre esses princípios, estão a formação de pessoas com a valorização de princípios éticos, políticos e estéticos – em que o ético auxilia a se contrapor às estruturas padronizadas e educa o jovem para conviver com as diferenças; o político ajuda na compreensão e reconhecimento dos Direitos

³¹ Site Parlamento Jovem Brasileiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/experiencias-presenciais/parlamentojovem>.

Humanos com base na equidade no sentido de combater preconceitos e discriminações; e a estética, que ajuda na construção da própria identidade à medida que se preocupa com a construção do outro.

Edson Santos Júnior (2022) faz uma análise comparativa de sites parlamentares europeus, a partir das extensões de conteúdos educativos voltados ao Parlamento Jovem Europeu em *websites* de certas casas legislativas, incluindo também em seus estudos o Parlamento Jovem Brasil, chegando à conclusão de que estes programas tanto potencializam as plataformas de aprendizado *on-line*, quanto possibilitam um melhor letramento político, assim como ampliam a participação da sociedade em processos e ações das casas legislativas.

Sobre o letramento político, Rildo Cosson (2008) o apresenta como uma forma de educação para a cidadania que vai do básico ao complexo de forma contínua, difundido muitas vezes por Escolas Legislativas, como uma forma de aproximação dos conhecimentos sobre as instituições políticas e seu sistema de funcionamento, uma capacitação para participações políticas conscientes, ou seja, uma aprendizagem sobre como o cidadão pode se tornar atuante na vida pública por meio de conhecimento, valores e habilidades, envolvimento na comunidade e com responsabilidade moral e social, pois o letramento político acaba por transformar a mentalidade das pessoas e da comunidade em que ela se insere. Cosson (2008) defende a ideia de que o Parlamento Jovem é um dos grandes propagadores dessas formas de aprendizagem, ao abrir espaço para os jovens aprenderem e vivenciarem os processos parlamentares.

Denise Cardozo (2022) apresenta uma análise das conjecturas políticas e a necessidade de debates que discutam os desgastes das instituições políticas brasileiras. Sendo assim, Cardozo (2022) examina a contribuição de projetos de políticas públicas de programas de educação cívica como o Parlamento Jovem desenvolvido pelas Casas Legislativas no Brasil. Todavia, para a pesquisadora, além da carência de programas de debates direcionados para os jovens, ela destaca que o Parlamento Jovem não só proporciona uma forma de política pública transformadora e contribui para a educação, cidadã, como também dá ao jovem oportunidades de aprimorar informações, principalmente quando está inserido em atividades e ações dentro dos ambientes políticos como as Casas Legislativas. Para Cardozo:

Estes programas acabam funcionando como instrumentos motivacionais, incentivando o jovem e envolvendo-o em assuntos, temáticas do universo político, o que pode sim trazer estes “ganhos” ou efeitos imediatos, e, dado ao mundo de imersão, até mesmo “ganhos” e efeitos futuros. (Cardozo, 2022, p. 80)

Givanildo Silva e Marco Antônio Saturnino (2022) analisam ações realizadas por gestores e profissionais da educação no que se refere à contribuição e construção do protagonismo estudantil no Programa Parlamento Jovem Brasileiro, observando, assim, a relevância do programa para ampliação do que chama de “visão de mundo” dos jovens, assim como uma maior oportunidade se ambientarem a locais políticos e sociais relacionados ao seu próprio cotidiano. Como resultados, Silva e Saturnino (2022, p.1) também enfatizam o fato do Parlamento Jovem Brasileiro contribuir para o protagonismo estudantil e um desenvolvimento mais amplo de aprendizagem de envolvidos, “bem como oportuniza a ambientação política e social das questões referentes aos dilemas enfrentados em seus cotidianos”.

Eloise Medice Colontonio e Luciano Miguel dos Santos (2022) relatam como o Parlamento Jovem de Minas agregado a instituições escolares criam oportunidades de participação democrática previstas na nova BNCC de forma a contribuir com os processos de formação e protagonismo juvenil, trazendo mecanismos que somam na construção das competências e habilidades sobre os temas cidadania, política e participação social. Para Colontonio e Santos (2022), o protagonismo juvenil (que também é citado na BNCC) é proporcionado pelo programa de forma a contribuir com o amadurecimento e autoconhecimento do jovem, a partir de suas próprias falas, desejos, identidade e diferenças, uma vez que o protagonismo juvenil, muitas vezes, é desacreditado por sistemas políticos e, às vezes, pela própria instituição escolar – fato este que acaba causando desinteresse juvenil sobre os temas.

Maria Santana Silva Santos e Giancarlo Machado (2021) analisam as práticas de educação para a democracia efetuadas pelo Parlamento Jovem de Minas, ressaltando que os debates estabelecidos pelo programa permitem reafirmar que o Parlamento Jovem de Minas tem contribuído com o protagonismo juvenil no que se refere à participação política e cidadã em locais diversos como escolas, câmaras legislativas municipais e a própria Assembleia Legislativa de Minas Gerais, pois o programa possibilita que o jovem ocupe seus espaços de fala, debates e decisões. Para Santos e Machado (2021), é possível perceber que o letramento político

atrelado ao Parlamento Jovem de Minas é construído de forma coletiva entre os jovens e demais instituições envolvidas.

Em suma, esses trabalhos sobre o Parlamento Jovem descrevem sua importância como um programa de políticas públicas educacionais integrador na formação cidadã para juventude, que proporciona experiências e melhorias na capacidade analítica das situações e temas propostos pelo programa, assim como proporciona uma melhor compreensão do jovem sobre o que é política, como ela é elaborada e exercida, levando os jovens a analisarem e a construírem novas propostas de políticas públicas – tendendo a ambientar os jovens em situações cotidianas adversas, pois levam esses jovens a buscar mais informações e resolver situações, em sua maioria de forma coletiva e dentro de sua realidade.

Além disso, vale ressaltar que um dado se mostra muito relevante: não foi encontrado nenhum trabalho que pudesse correlacionar o quanto o Novo Ensino Médio interfere em projetos extracurriculares e, mais especificamente, projetos de formação cidadã como o Parlamento Jovem, iniciativa esta que, como citado por Colantonio e Santos (2022), acaba por atuar como uma formação complementar à BNCC³², porém, de forma não obrigatória, sobretudo voltada para a cidadania nos contextos da escola pública, da educação pública – cenário que a presente pesquisa pretende investigar.

3. Abordagem Afetiva

Neste capítulo, nosso empenho é de demonstrar a importância de projetos extracurriculares nas escolas de ensino médio para um melhor desenvolvimento da educação juvenil, utilizando como exemplo o programa Parlamento Jovem de Minas Gerais – apresentado na fundamentação teórica deste capítulo por especialistas sobre o programa e no qual configuram a trajetória do PJ Minas como um evento que ocorreu com várias conquistas em várias de suas edições desde que foi criado em 2004.

³² “A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#:~:text=Orientada%20pelos%20princ%C3%ADpios%20%C3%A9ticos%2C%20pol%C3%ADticos,sociedade%20justa%2C%20democr%C3%A1tica%20e%20inclusiva.>

A forma de pesquisa adotada neste capítulo também será por meio da Abordagem Afetiva (Moriceau, 2019), partindo novamente da experiência que vivenciei em três momentos distintos, sendo eles: 1º) Como aluna de graduação do curso de Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa (CIS/UFV); 2º) No período em que trabalhei como professora do ensino médio na cidade de Viçosa-MG; 3º) Como Coordenadora Pedagógica da Escola do Legislativo de Viçosa-MG, responsável por coordenar o Parlamento Jovem na cidade, paralelamente ao polo regional nos anos de 2021, 2022 e 2023, momentos estes em que pude experienciar vários estágios do PJ, tanto na cidade de Viçosa, quanto de outras cidades que compunham este núcleo.

Entretanto, antes de apresentar os três pontos supracitados, vamos apresentar aqui, como forma de complementar os autores da fundamentação teórica, algumas figuras e detalhes de etapas exitosas do PJ Minas, ressaltando algumas edições que contaram com destaques consideráveis como o aumento de alunos participantes, escolas, monitores e a estadualização do programa para outras instâncias do Estado de Minas Gerais.

Figura 8: Logomarca utilizada para representar a 3ª edição do Parlamento Jovem 2006.



Fonte: Site oficial ALMG, 2024.

Esta edição de 2006, ainda reservada na cidade de Belo Horizonte, trabalhou com o tema “Ética na Vida Pública e Cidadania”, divididos em três subtemas, sendo eles: Direito à Informação e à Comunicação; Participação Política e Primeiro Emprego. Participaram desta edição: 07 escolas – 02 particulares, 04 estaduais e uma Escola Técnica de Formação Gerencial (Sebrae) – e obteve como resultado a formação de 116 alunos e 09 monitores, onde foram criados e apresentadas 14 propostas de ações para o Poder Legislativo, reunidas no documento base final.

Figura 9: Etapa Estadual do Parlamento Jovem 2010, no Espaço Democrático José Aparecido de Oliveira e no Teatro, ambos dentro do Palácio da Inconfidência - ALMG.

parlamento Jovem Minas 2010



Fonte: Site oficial ALMG, 2024 (fotos de Guilherme Bergamini).

O Parlamento Jovem 2010 foi a primeira edição estadualizada do evento, que teve como tema “Resíduos Sólidos e Meio Ambiente”, e abordou como subtemas: Produção (consumo e desperdício); Destinação (lixos e aterros) e Reaproveitamento (coleta seletiva, reciclagem, inserção produtiva dos catadores de materiais recicláveis). Participaram desta edição, 12 câmaras municipais, 815 estudantes, 50 escolas, sendo 35 públicas e 15 particulares, juntamente com 112 monitores. Ao final foram entregues 30 propostas de ações para formação do documento base.

Figura 10: Estudantes participam das atividades da tarde do Parlamento Jovem de Minas 2019 no Plenário Presidente Juscelino Kubitschek, etapa estadual, durante a construção das propostas finais.



Fonte: Site ALMG, 2024 (foto de Guilherme Bergamini).

Outro momento de grande destaque foi a 16ª edição de 2019, considerada a maior de todas, que trabalhou com o tema “Discriminação Étnico-Racial”, e como subtemas: Desigualdade socioeconômica; Violência por motivos étnico-raciais e Direitos às identidades e à diversidade cultural. Com registro de 94 Câmaras Municipais distribuídas em 16 polos regionais, 315 escolas, 281 públicas e 72 privadas, 4.073 alunos participantes, 302 monitores, e 16 propostas encaminhadas para o documento base.

Agora, como apontado no início deste tópico, passo a apresentar minhas experiências com o PJ, dando início ao primeiro momento, e expressando meus primeiros contatos com o Programa. Ocorreu no ano de 2010, quando eu ainda era estudante de graduação do curso de Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa (CIS/UFV) – período que decorreu entre os anos de 2009 a 2015 com minha formação em Licenciatura, em 2013, e Bacharelado, em 2015 – trazendo, assim, dados bem específicos que, infelizmente, não foi possível localizar através de documentos oficiais, como o fato de que um dos principais órgãos responsáveis por trazer o programa Parlamento Jovem para a cidade de Viçosa-MG foi o curso de Ciências Sociais da UFV, sob a orientação de uma professora que na época compunha o corpo docente desta instituição. Todavia, nesse período, eu fazia parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na área de Sociologia (PIBID/Sociologia), mais especificamente entre os anos de 2011 a 2013, período no qual comecei a me interessar e atuar na área de educação, fosse pesquisando temas que seriam abordados nas salas de aula, ajudando professores a desenvolver atividades em sala de aula, criando eventos interdisciplinares dentro das escolas, seja na construção de materiais didáticos.

Este momento me marcou muito, uma vez que os materiais utilizados na volta da disciplina de Sociologia para a matriz curricular do Ensino Médio³³ não atendiam às necessidades do momento, o que permitiu que o grupo PIBID/Sociologia elaborasse materiais mais atualizados e interativos para complementação das aulas, sob a orientação dos coordenadores do projeto e de acordo com as solicitações do Currículo Básico Comum (CBC) e demais documentos oficiais da educação.

³³ Site Ministério da Educação: “Após quase 40 anos, as disciplinas de filosofia e sociologia foram novamente incorporadas ao currículo do ensino médio, em junho de 2008, com a entrada em vigor da Lei nº 11.684. A medida tornou obrigatório o ensino das duas disciplinas nas três séries do ensino médio. Elas haviam sido banidas do currículo em 1971 e substituídas por educação moral e cívica”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio>

Outra questão relevante nesse período foi a de que, por vezes, o PIBID/Sociologia ocorria nas mesmas escolas públicas que o PJ. Nessa época, também já foi possível perceber que o Parlamento Jovem se travava de um projeto diferenciado, tanto nessas escolas quanto na UFV, pois era possível acompanhar algumas movimentações de atividades em ambas as instituições, mesmo que de forma indireta, bem como era possível perceber o quanto o PJ ajudava na formação dos monitores/estudantes universitários que também pertenciam ao curso de Ciências Sociais da UFV e no qual eu convivia cotidianamente no curso – melhorando, por exemplo, a desenvoltura dos mesmos diante de um debate acadêmico e conhecimento político com base na experiência do que eles vivenciavam naquele momento.

Passada esta fase da graduação e já formada em licenciatura, agora passo a relatar meu segundo momento com o PJ, quando assumi meu primeiro cargo como professora designada de Sociologia no ano de 2014, na Escola Estadual José Lourenço de Freitas – localizada aproximadamente a 8 km do centro da cidade de Viçosa-MG, no distrito de São José do Triunfo, conhecido popularmente na cidade como Fundão. Esse local, desde sua formação, é hostilizado por parte da população viçosense por considerar o lugar problemático e perigoso, desacreditando seus moradores. Como mostra João Bosco Guedes Pinto (1963), em uma pesquisa realizada no local, no ano de 1963, para estudar as questões socioeconômicas da região:

Ouve-se comumente dizer em Viçosa que a população de S. José do Triunfo é constituída “de um grupo de negros preguiçosos e beberrões, dados a arruaças e roubos”; afirma-se que existe uma licenciosidade e promiscuidade sexual e que é alta a taxa de consanguinidade. Como veremos, tais afirmações são na maior parte inverídicas (Pinto, 1963, p.1963).

Permaneci nessa escola por cinco anos consecutivos e acabei criando laços afetivos tanto pela instituição quanto pelo lugar em que ela se localiza, ambos que acabaram se tornando o tema central da minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo o tema era sobre “*Família e escola: Como se dá a participação da família no contexto escolar*”. Me recorde de já nas primeiras semanas de aula ser sondada pela direção da escola para assumir a supervisão do PIBID/Sociologia e acompanhar alguns alunos da escola em eventos pertencentes ao Parlamento Jovem. Aceitei o convite de imediato para ambos os projetos. Contudo, antes de

adentrar em definitivo sobre o PJ, gostaria de relatar uma situação que vivenciei: naquele ano, o PIBID/Sociologia havia sido desclassificado do edital devido à distância em que a escola se encontrava, o que segundo as justificativas do próprio edital tornaria inviável para os bolsistas. Discordei dos argumentos apresentados e recorri, onde fui orientada a escrever uma carta de próprio punho defendendo os motivos pelo qual a escola merecia fazer parte do PIBID/Sociologia, carta esta que seria reavaliada pela Pró-Reitoria de Ensino da UFV junto ao Departamento de Ciências Sociais e que, ao final, foi aprovada, pois a escola além de atender os pré-requisitos contidos no edital já contava com participação de outros PIBIDs.

Os motivos que me levaram a aceitar os convites da escola para acompanhar os dois programas foi justamente por conhecê-los – de certa forma, um mais que o outro, mas a vontade de vivenciar e participar das atividades do PJ mais de perto era grande, bem como por compreender como funcionava exatamente a atuação dos estudantes de graduação e a formação dos alunos participantes que acontecia fora dos horários de aula, ao contrário do PIBID/Sociologia que mantinha suas atividades voltadas para a sala de aula.

Acho importante ressaltar também que foi nessa oportunidade de acompanhar o PJ – tal como acontece com vários alunos do ensino médio – que conheci presencialmente a Câmara Municipal de Viçosa-MG, pois mesmo eu sendo natural da cidade de Viçosa-MG e ex-estudante do curso de CIS/UFV ainda não havia conhecido a Casa Legislativa por dentro. O evento ocorreu no dia 15 de abril de 2015, quando participei do Lançamento do Parlamento Jovem representando a Escola Estadual José Lourenço de Freitas, como registrado na Figura 11 abaixo, onde me encontro de camiseta branca e cabelo preso, e o mesmo ano em que a Câmara Municipal cortou vínculos com o Departamento de CIS/UFV, pois havia criado e institucionalizado a Escola do Legislativo, com o objetivo de assumir a coordenação e manutenção do Programa no município.

Figura 11: Lançamento do Parlamento Jovem 2015 na Câmara Municipal de Viçosa-MG com o Tema: Segurança Pública e Direitos Humanos.³⁴

³⁴ Para se ter uma ideia da importância do Parlamento Jovem em Viçosa, estiveram presentes em seu lançamento, na edição de 2015, as seguintes autoridades municipais da época: Ângelo Chequer (blusa laranja, à frente), Prefeito de Viçosa; o Tenente Coronel José de Anchieta Machado, e os vereadores Carlitos Alves, Luis Eduardo Figueiredo Salgado, Marcos Nunes e Marilange Pinto Coelho.



Fonte: Site da Câmara Municipal de Viçosa, 2024.

No entanto, já nos dois primeiros anos que acompanhei o Parlamento Jovem (2014 e 2015), comecei a perceber diferenciais para além dos que eu já conhecia, entre eles, o fato supracitado de muitas pessoas entrarem nas casas legislativas pela primeira vez através do programa, sendo participantes ou não. Os estudantes, muitas vezes, nem sabiam que podiam entrar no local nas horas de funcionamento de certas atividades ou, por algum outro motivo, não conheciam a estas casas de sua cidade, fosse por falta de informação, interesse ou por falta de outra oportunidade. Percebi, nesses anos, que muitos jovens, quando se tornavam membro do PJ, divulgavam a informação de acesso ao local e convidavam amigos e familiares a conhecerem o ambiente, ou pelo menos tentavam explicar sua localidade – como presenciei por várias vezes em sala de aula, quando eu perguntava se todos ali presentes conheciam a Câmara Legislativa de Viçosa-MG e o local onde ela se encontrava; nesse momento, muitos relatavam que não, ou então confundiam a Câmara com a Prefeitura Municipal da cidade, era quando os alunos do PJ aproveitavam para falar com propriedade e conhecimento, apontando não somente a localização da Casa Legislativa como também aproveitavam para explicar a diferença entre os três poderes das esferas políticas e o local onde cada um se encontrava na cidade.

Outro ponto de destaque que percebi, em pouco tempo de acompanhamento nas atividades do PJ, era de que o programa me aproximava ainda mais dos alunos, agora não mais como professora. Muitas vezes, havia um ou outro aluno me esperando após as aulas de Sociologia para comentar algo sobre alguma atividade

que foi ou seria realizada, e nesse local de curiosidade ou interesse dos alunos eu não coordenava nada, apenas acompanhava, ouvia e aguardava instruções da escola ou do grupo PJ da cidade. Também percebi que, de certa forma, as atividades do PJ movimentavam curiosidade nos demais professores da escola, pois as mudanças que aconteciam com os alunos participantes eram rapidamente perceptíveis: em poucos meses, era possível ver outras formas de engajamento dos mesmos, fosse dentro ou fora da escola, como uma considerável melhora na forma de falar, assim como um maior cuidado com a escrita, com o formato da letra, curiosidade em pesquisar temas, se tornando líderes de grupos por tomar frente de uma situação, participar mais das atividades em sala de aula ou em outros ambientes como a Câmara Municipal de Viçosa ou da ALMG.

Recordo que uma dessas mudanças sobre comportamento dos alunos foi a de estar em meio a um debate na sala de aula, numa aula de Sociologia em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, quando um aluno solicitou por “ordem” em meio a um pequeno tumulto que formou para ver quem iria falar primeiro. Minha reação imediata foi a de estranhamento, pois também reconheço que eu ainda não tinha me acostumado com certos termos utilizados pelo PJ e que eram absorvidos e utilizados rapidamente pelos alunos – palavras estas muito empregadas nas reuniões das casas legislativas como: “aglutinação”, “destaque”, “ordem” e “supressão”.

Foi então que me aproximei do aluno e vi que ele era membro do PJ que já se despertava para o uso das palavras. Inclusive, a palavra “ordem” acabou aparecendo por diversas vezes na escola, em outras situações em que eu estava ou não presente, e que eu tomava conhecimento, fosse através de conversas com a direção da escola ou diretamente com professores que muitas vezes eram novatos³⁵ na escola e não conheciam o PJ. Eu tomava conhecimento de outras situações em reuniões pedagógicas ou na sala dos professores durante os intervalos das aulas, onde algumas vezes eu ouvia relatos de estranhamentos; por exemplo: “o(a) aluno(a) da turma X que sempre me interrompeu com conversas paralelas nas aulas, agora deu para solicitar ordem durante a realização de certas atividades”. Na mesma hora eu entendia e identificava a reação dos professores, sem julgamento, já reconhecendo que se tratava de um(a) participante do PJ, o que, de certa forma, me

³⁵ Viçosa-MG vive uma grande rotatividade de professores designados nas escolas públicas em praticamente todas as áreas de conhecimento, visto que muitas vezes um(a) professor(a) não consegue completar um cargo inteiro e a defasagem salarial leva para a desistência das funções.

trazia conforto, pois eles, os alunos, mesmo sendo poucos, estavam sendo notados de forma positiva na escola.

Outros acontecimentos que trago como relevantes apontados por professores em minha presença foram a de alunos andarem pela escola com livros da Constituição Brasileira. Normalmente esse evento ocorria na primeira etapa do PJ, durante a construção de propostas de leis municipais – ou como disse um professor: “por que tem alunos perambulando com a Constituição Brasileira debaixo dos braços na escola?” E logo alguém apontava para mim dizendo: “pergunte para Patrícia, ela que vai saber te responder ou isso é coisa do Parlamento Jovem”.

No entanto, me arrisco a dizer que não eram somente esses efeitos que o PJ causava na escola, existiam outras movimentações, principalmente na fase de construção das propostas de leis municipais na qual professores eram procurados pelos alunos do PJ para ajudar na redação ou até mesmo na construção de um discurso que ele iria usar para se candidatar como representante da escola, subtema PJ ou como representante de cidades e pólos regionais (chamados delegados) que normalmente viajam para etapa estadual e final.

Me recordo do relato que tive de uma professora de Língua Portuguesa, que foi surpreendida por um grupo de alunos para ajudar na escrita de um projeto de lei seguindo os moldes da Constituição Federal. Ou da busca de alunos pelos professores de História e Geografia para ajudar a organizar algum contexto relacionado ao tema do PJ. Assim como perceber alunos procurando por livros, jornais e revistas na biblioteca e por outras vezes por terem visto algum livro que por algum motivo chamou atenção de um deles que resolveu alugar para ler, sendo que muitos ali só passavam pela porta, segundo os relatos da bibliotecária da época.

Era possível perceber também a inquietação dos alunos com a questão do tempo, pois o PJ segue rigorosamente uma agenda; bem como notar a preocupação dos participantes com a entrega de um trabalho nos moldes da Constituição Federal como foi relatado, sendo que o próprio PJ não faz este tipo de exigência textual (os textos cobrados são mais simples e acessíveis). Ou seja, partia deles, dos próprios alunos envolvidos com o programa, o desejo de entregar conteúdos de qualidade no qual eles viam sentido e eram os responsáveis por construir.

É importante mencionar que todas essas movimentações não eram notadas apenas pelo Parlamento Jovem em si, ou pelo corpo docente das escolas, havia ainda alunos que, diante daquela motivação, me procuravam arrependidos por não

terem prosseguidos nas atividades do programa ou de nem terem entrado, buscando por uma nova chance de participação, me enxergando como uma ponte de ligação entre eles e o Programa, o que muitas vezes não foi possível de resolver, já que o PJ conta com prazos e índices de participação presencial nas atividades.

Diante de todas estas ações e contextos, existia ainda a família desses jovens, que precisavam autorizar a participação dos mesmos nas atividades extraclasse, principalmente nas que ocorriam fora do ambiente das escolas – faço uso aqui de “escolas” no plural, pois também cheguei a participar em algum momento do PJ como voluntária em outras escolas da cidade de Viçosa-MG, onde eu também assumia o cargo de professora designada de Sociologia, chegando a trabalhar em três escolas diferentes em um mesmo ano letivo, como ocorreu em 2017.

Um outro fato que me marcou muito, nesses anos de vivência, foi perceber que o PJ proporcionava a possibilidade de muitos alunos saírem pela primeira vez da cidade onde moravam, o que de fato fazia com que muitos pais ou responsáveis procurassem a direção da escola com mais frequência para se informarem melhor sobre as atividades realizadas, o que aumentava o vínculo entre a escola, alunos e familiares, que passavam a manter um diálogo diferente do cotidiano escolar como as reuniões bimestrais para os pais ou responsáveis (que, na maioria das vezes, tratava de notas e comportamentos dos alunos e onde muitos nem compareciam). Me lembro que, nas atividades que ocorriam fora das dependências das escolas, muitos familiares faziam questão de levar o jovem na porta da escola ou no local de desembarque no caso das viagens mais longas, para saber quem seria responsável por acompanhá-los e qual horário de retorno.

Esses foram alguns dos momentos que me fizeram ver o Parlamento Jovem com muito mais cumplicidade, principalmente quando eu chegava na etapa estadual e via aquela quantidade de jovens nos locais que eram reservados para o PJ na ALMG, cada ano mais cheio e mais organizado. Como eu era representante de escola, eu ia e voltava com os alunos no último dia de realização do evento custeada pela Câmara Municipal de Viçosa-MG, e acompanhava as atividades das galerias da ALMG juntamente com dezenas de alunos e escolas mineiras para finalização das atividades e construção do Documento Base.

A seguir, apresento algumas imagens de momentos marcantes registrados de minha participação no Parlamento Jovem de Minas Gerais enquanto professora e representante de escolas.

Figura 12: Retratos da primeira viagem realizada para Etapa Estadual em Belo Horizonte, no ano de 2015. Da imagem superior esquerda para inferior direita - figura 1: minha primeira vista da ALMG; figura 2: momento de descontração durante a viagem para Etapa Final em Belo Horizonte-MG; figura 3: registro da galeria do Plenário da ALMG; figura 4: vista de cima do Plenário da ALMG com atividades envolvendo alunos participantes do PJ-Minas 2015.



Fonte: Acervo pessoal.

Figuras 13 e 14: Encerramento do Parlamento Jovem 2017 na Câmara Municipal de Viçosa-MG com o tema "Educação Política nas Escolas".



Fonte 1: Site Câmara Municipal de Viçosa, 2024. Fonte 2: Acervo pessoal.

Figura 15: Encerramento do Parlamento Jovem 2019 na Assembleia Legislativa de Minas Gerais - Etapa Final Estadual.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 16: Encerramento do Parlamento Jovem 2019 na Câmara Municipal de Viçosa-MG com entrega de certificados para os participantes.



Fonte: Site Câmara Municipal de Viçosa, 2024.

Passada esta fase como professora designada e voluntária do PJ, passo a relatar aqui meu terceiro momento, que teve início em fevereiro de 2021, ainda

durante a pandemia da Covid-19³⁶, quando assumi o cargo de Coordenadora Pedagógica da Escola do Legislativo de Viçosa-MG, cargo este que me deu outra visão do PJ e me fez respeitar ainda mais tudo aquilo que eu havia presenciado, pois agora, como gestora de uma escola legislativa que coordenava outros projetos³⁷, eu também assumia a função de coordenar tanto o PJ de Viçosa quanto o de orientar o PJ Regional - Polo Zona da Mata III, denominado em 2022 como Polo Zona da Mata Norte.

Como coordenação regional, eu também assumi responsabilidades diretas com a Coordenação do PJ Minas da ELE/ALMG, no qual passei a trabalhar diretamente por meio de encontros, reuniões online ou presencial, telefone e e-mail. Nesse contexto, pude compreender ainda mais a grandiosidade do programa, só que não somente na cidade de Viçosa-MG e região, mas de todo estado de Minas Gerais. Agora eu tinha acesso direto a certas informações gerais da coordenação do PJ Minas, que, além das formas supracitadas de contato, também contém uma página exclusiva para coordenadores no site da própria ALMG³⁸ com instruções ajustadas a uma agenda geral de atividades e realização das etapas, especialmente para a etapa estadual que ocorre de forma presencial na Assembleia Legislativa de Minas Gerais e que desloca um grande número de participantes para o local por pelo menos três dias consecutivos custeados pelas Câmaras Municipais e pela própria ALMG, reunindo representantes de todos os polos através de coordenadores, autoridades regionais e estaduais e principalmente jovens.

Cabia a mim não só monitorar e manter as atividades do PJ em Viçosa e das cidades do polo, mas ajudar a montar as atividades e deixar a ELE/ALMG sempre atualizada, o que me demandava horas de pesquisas, leituras e estudo sobre PJ Minas, pois muitas atribuições tive que aprender sozinha. Tal contexto me tocou tão profundamente que transformou minha trajetória e me despertou interesse de pesquisar ainda mais sobre o tema e falar sobre o assunto de forma acadêmica, o que será mais detalhado mais adiante.

³⁶ Primeira vez que o PJ-Minas trabalhou online por dois anos consecutivos 2020/2021 com o mesmo tema “Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável”, na esperança de conseguir finalizar a etapa estadual o que se concretizou e ocorreu com êxito de forma presencial na ALMG nos dias 25 e 26 de novembro de 2021.

³⁷ Parlamento do Idosos, Câmara Visita, Projeto Marcelo Andrade, Curso online de Canva para professores, Premiação dos professores intitulado, Gabriel Barbosa de Oliveira, Campanhas como Meu Voto Importa, Pjotinha, Curso de Currículo dentre outras atividades cotidianas.

³⁸ Disponível em: <https://www.almg.gov.br/participacao/parlamento-jovem/inicial/>.

Participar dessas edições como Coordenadora Regional também me fez perceber o quanto o Parlamento Jovem é extenso geograficamente para além do Estado de Minas Gerais, sendo reconhecido, respeitado e servindo de modelo por várias Escolas do Legislativo do Brasil – inclusive do Distrito Federal de Brasília –, além de chegar em regiões do próprio estado de Minas que não teriam condições de realizar uma atividade similar.

Contudo, um dos meus maiores momentos de aprendizagem sobre o PJ Minas e da própria ELE/ALMG, foi quando me coloquei como voluntária na construção de um evento que pretendia celebrar os 30 anos³⁹ da ELE/ALMG, e onde eu mal sabia no que estava me inserindo, mas que se tornou um momento ímpar de aprendizagem em minha trajetória de educação legislativa.

A ideia de comemoração dos 30 anos apareceu em uma das reuniões online do PJ Minas para coordenadores, mais especificamente em março de 2021. Me lembro exatamente de quando a diretora geral da ELE/ALMG, Ruth Smith de Castro, falou sobre o assunto e da construção de grupo de Whatsapp para movimentar as ideias, perguntando quem gostaria de participar, e eu extremamente empolgada me coloquei à disposição. O grupo foi composto por cerca de 20 pessoas, entre elas, a própria Ruth Smith de Castro, Prof. Ivan Capdeville Junior da ELE/ALMG, Ricardo Moreira Martins então diretor do PJ-Minas, Florian Madruga presidente da Associação Brasileira de Escolas do Legislativo e Contas⁴⁰, Juliana Werneck de Souza então Diretora do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento, Escola de Governo da Câmara dos Deputados (CEFOR)⁴¹, entre outros parlamentares vereadores e representantes de Escolas Legislativas Mineiras e brasileiras. As reuniões do grupo aconteciam a cada 15 dias via Zoom e, como eu não tinha nenhuma experiência sobre Escolas Legislativas, mas era uma frequentadora assídua das reuniões, fui designada pelo Prof. Ivan para registrar os principais pontos dos encontros em textos que seriam arquivos e consulta para os demais envolvidos.

Mais uma vez eu me via entusiasmada por todas aquelas atividades relatadas, participar daquelas reuniões com tanta gente preparada e especialistas na

³⁹ Site oficial 30 anos da Escola Legislativa de Minas: Disponível em: <https://sites.almg.gov.br/escola-30anos/index.html>.

⁴⁰ Site oficial ABEL. Disponível em : <https://portalabel.org.br/sobre-a-abel/>.

⁴¹ Site oficial CEFR. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/sobre-a-escola>.

área foi sem dúvidas um dos momentos mais marcantes nesta minha estreia como Coordenadora Pedagógica da Escola do Legislativo de Viçosa-MG. A abertura do evento ocorreu no dia 04 de maio de 2022, mas infelizmente não pude participar de forma presencial por questões de trabalho, mas com certeza tem muito dessas reuniões guardada em mim, pois foram momentos que me preencheram de informações privilegiadas, vindas diretamente desses especialistas e no qual sou muito grata por todo acolhimento e por terem me dado tal oportunidade, pois a partir dessa experiência eu soube exatamente onde buscar muitas das informações contidas nesta dissertação.

Figura 17: Logomarca criada pela equipe da Assembleia Legislativa de Minas Gerais mediante relatos das reuniões do grupo 30 anos de Educação Legislativa onde apontando como referência o Estado de Minas Gerais.



**A Escola do Legislativo da Assembleia de Minas Gerais, criada em 1992,
inaugurou a história da educação legislativa no Brasil.**

Fonte: Site oficial ALMG, 2024.

Portanto, retorno ao tema do Parlamento Jovem de Viçosa, para compartilhar mais detalhes sobre a edição de 2022. Toda movimentação na cidade tinha início com telefonemas e envio de e-mails convidando as escolas de ensino médio para formar parceria com o Programa – atividade que não foi fácil, pois essa abordagem começou logo após o início das aulas, em fevereiro de 2022, no retorno após o fim do formato remoto. Era um momento de organização das escolas, retomada das atividades presenciais, reajuste de aulas e definição do calendário. Contudo, assim que tivemos resposta positiva de algumas escolas, era a hora de apresentar o PJ Minas para os alunos. Alguns já conheciam, outros ainda não: era o momento de dar exemplos de edições passadas, explicar as dinâmicas, os conteúdos e os encontros.

De fato, esse momento foi bem desafiador, pois convencer jovens adolescentes de participar de uma educação para a cidadania, política, semanal, extracurricular, gratuita, e no qual eles seriam os protagonistas, começava até soar estranho, chato e difícil; até a hora em que mostramos fotos com imagens de jovens de escolas diferentes reunidos dentro ou fora do ambiente escolar, na Escola do Legislativo, Câmara dos Vereadores ou em outras cidades. Um ponto relevante de se mencionar é que, nesse momento, falar das viagens era a parte que mais chamava a atenção dos alunos. Nesses mesmos dias de vista e apresentação, já era dado início ao período de inscrição que durava cerca de 15 dias e constituía um momento de tensão e ansiedade para nós da Escola do Legislativo (coordenação, vereadores e estagiários) em esperar por um número considerável de estudantes que pudessem dar andamento às atividades. Ao final, somou-se um total de 65 inscritos⁴² entre escolas públicas e privadas, um número considerável, levando em conta o tamanho da Escola do Legislativo que não possui capacidade mais ampla de formação.

Figura 18: Sala de treinamento e reuniões da Escola do Legislativo Sebastião Lopes de Carvalho em Viçosa-MG com capacidade máxima para 50 pessoas sentadas.



Fonte: Acervo pessoal.

⁴² Durante os anos de 2021 a 2024 fui coordenadora do PJ na cidade de Viçosa, entretanto quando ocorreu o meu desligamento do projeto percebi que eu não tinha reunido dados completos da participação dos jovens em números exatos por edição, assim como o gênero.

Passado o período de inscrição, era a hora de iniciar as atividades que já estavam sendo planejadas a todo vapor pela equipe da Escola do Legislativo. Como de costume, foi realizada a abertura oficial do PJ na Câmara Municipal de Viçosa, durante uma Sessão Especial no dia 17 de março de 2022. A mudança se deu por questões de segurança dos alunos: o evento – que sempre ocorria numa Reunião Ordinária – foi alterado para às 14h30, pois a cidade sofria com a falta de ônibus que pudesse deixar os alunos próximos de suas casas. A abertura contou com a presença dos vereadores, representantes de escolas parceiras, alunos e familiares, abrindo um destaque ainda maior para o PJ na cidade, pois a abertura oficial também era replicada por meios de comunicação local, como TV, jornais, internet e rádio.

No entanto, algo já me chamou a atenção de forma preocupante, pois o número de alunos que compareceram nesse dia foi baixo, assim como notei a falta de representantes e alunos de duas grandes escolas da cidade que foram parceiras por vários anos consecutivos do PJ, situação que se repetiu durante as primeiras aulas do PJ e que me trouxeram tantos incômodos ao ponto de eu relatar a situação quase que em detalhes para o Prof. e Orientador desta dissertação, Rennan Mafra. Todo esse contexto acendeu uma série de reflexões sobre o caso e me levou a buscar respostas que me guiaram até a implantação do Novo Ensino Médio – tema que até então não havia entrado em discussão em nossas reuniões de orientação e estava se tornando cada vez mais constante, nos conduzindo para uma possível mudança de pesquisa. Esses fatos, porém, serão melhor apresentados no capítulo 3 desta dissertação, uma vez que nosso intuito aqui, neste presente capítulo, é de apresentar os êxitos do PJ Minas.

As figuras (19 e 20) abaixo fazem menção a dois momentos comoventes do PJ Minas da cidade de Viçosa-MG, que contou, nos anos de 2017 e 2018, com a participação e forte presença do aluno pertencente à E. E. Dr. Raimundo Alves Torres, Gabriel Rodrigues Barbosa de Oliveira, que alcançou tanto destaque entre os jovens que foi escolhido para representar as propostas elaboradas pela cidade na etapa final do Parlamento Jovem na ALMG. Gabriel se destacou muito nas reuniões do PJ por ter um posicionamento forte, coerente, honesto e democrático, pois também levantava outras bandeiras em defesa das minorias. Infelizmente e de forma precoce, Gabriel nos deixou no ano de 2019, após sofrer um trágico acidente, mas sua história foi tão marcante que, em 2021, a Escola do Legislativo criou uma

premiação para os professores que levou o seu nome: “Premiação dos Professores Gabriel Rodrigues Barbosa de Oliveira”. O intuito do prêmio foi de reconhecer, homenagear e divulgar trabalhos executados por professores da rede pública da cidade e também acabou se tornando uma homenagem ao ex-aluno.

Figura 19: Parlamento Jovem de Minas - Presença do aluno Gabriel Rodrigues Barbosa de Oliveira na Plenária Estadual da Edição do PJ 2017 na Assembleia Legislativa de Minas Gerais.



Fonte: Site oficial ALMG, 2024.

Figura 20: Logotipo criado pelo então estudante Willian Costa, estudante de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa para a Premiação dos Professores Gabriel Rodrigues Barbosa de Oliveira.



Fonte: Site Câmara Municipal de Viçosa, 2024.

No ano de 2023, também foram realizados dois projetos entre a Escola do Legislativo de Viçosa-MG e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (CAP-Coluni) – avaliado como um dos melhores colégios do Brasil –, para além do Parlamento Jovem, que estava em processo de adaptação entre os horários de aula na escola devido à implementação do NEM e foi uma das escolas que senti

a falta na abertura oficial do PJ Viçosa 2023. Sob a coordenação da professora de sociologia Alessandra Gomes Mendes Tostes, que inscreveu com êxito um projeto intitulado “Participação dos estudantes do Colégio de Aplicação da UFV no Parlamento Jovem 2023 – Jovens e o Mercado de Trabalho.” no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Extensão Universitaria (PIBEX-UFV) que também foi apresentado no Simpósio de Integração Acadêmica (SIA-UFV)⁴³. O projeto ganhou tanto destaque no CAP-Coluni que, no segundo semestre, se tornou parte fundamental da disciplina “Projeto de Vida”, lecionada a partir do segundo semestre do Colégio com as turmas do 1º ano, que trabalhou com a formação política e cidadã dos alunos. Ao final, foi realizada uma grande etapa de votação no plenário do CAP-Coluni, quando os alunos puderam escolher os representantes de mesa, defender e votar por meio do “Google Forms” as alterações apresentadas nos projetos de leis criadas durante o desenvolvimento das aulas. O projeto também foi muito bem avaliado pela área de ciências humanas da escola.

Figura 21: Finalização da disciplina Projeto de Vida no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (CAP-Coluni) no dia 17 de novembro de 2023. Mesa formada por alunos do do colégio e pela vereadora Marly Coelho Januário que também era Coordenadora Técnica da Escola do Legislativo de Viçosa-MG.



Fonte: Acervo pessoal.

⁴³ Site oficial do SIA/UFV: <https://www3.dti.ufv.br/sia/vicosa/2023/trabalhos/19071>.

4. Conclusões do capítulo

Diante das pesquisas realizadas, neste capítulo, sobre a Educação para cidadania e a importância de projetos extracurriculares nas escolas do ensino médio e a revisão sobre os trabalhos que investigam o Parlamento Jovem Brasileiro, em especial o de Minas Gerais, observamos que, de fato, a educação extracurricular fora do horário de aula contém todo um diferencial para educação e aprendizagem dos jovens, principalmente quando esta educação ocorre apresentando outras realidades, outros ambientes e com base na experiências – atividades no qual o Parlamento Jovem de Minas é capaz de contemplar, uma vez que o programa, além de ser respeitado por várias instâncias e instituições, seja da esfera municipal, estadual e nacional com aprovação de projetos criados pelos jovens, ele também atende à necessidade de educar para a vida, dando ao estudante um lugar de destaque como protagonista de seu tempo, levando este jovem a participar de seu próprio cotidiano de forma direta e indireta, com base na experiência, na busca por respostas, autonomia e liberdade de pensamento, valorizando a democracia, visando práticas que possam ajudar o coletivo e não somente a si mesmo, como vem pregando a educação neoliberal apresentada no capítulo 1 desta dissertação.

Ademais, um ponto favorável ao Parlamento Jovem é que as atividades realizadas acabam envolvendo parte da comunidade escolar, pois as etapas exigem autorização, seja da família, escola e casas legislativas, corroborando o fato de que programas extracurriculares aproximam os jovens da escola, suas famílias e vice-versa. Outro dado muito importante sobre certos programas extracurriculares e do próprio PJ é que eles acabam desenvolvendo competências e habilidades que são cobradas nos documentos oficiais da educação brasileira.

A pesquisa bibliográfica também mostrou que a realização de programas extracurriculares voltados para jovens no Brasil ainda é muito baixa e que esta situação precisa ser reavaliada, pois muitas vezes são justamente estes programas que dão sentido aos estudos dos jovens diminuindo a evasão escolar. Em suma, os trabalhos sobre o Parlamento Jovem destacam sua relevância como um programa educacional de políticas públicas que integra a formação cidadã da juventude, proporcionando experiências que melhoram a capacidade analítica dos participantes, promovendo uma compreensão mais crítica sobre educação para

cidadania e incentivando os jovens a pesquisar, estudar e desenvolver novas atividades sociais para resolução de um problema de acordo com sua realidade.

Por fim, mesmo diante de tanto sucesso e aprovação do PJ Minas, nos anos de 2022 e 2023, eu e o orientador Prof. Rennan Mafra nos deparamos com certas situações que nos levaram a várias reflexões e debates durante todo o processo de desenvolvimento desta dissertação – um cenário que me causava tantos incômodos que cheguei a pensar que o PJ não iria resistir - nos levando para outros caminhos e que sempre nos apontava como problema a implantação do Novo Ensino Médio, e em especial na cidade de Viçosa-MG, foco da nossa pesquisa. Problema este detectado por nós e que foi se agravando nas escolas e pode ser crucial para permanência de vários projetos extracurriculares que tendem a ser desenvolvidos dentro ou fora do ambiente escolar, pois, conforme discutimos no primeiro capítulo dessa dissertação, o NEM não está abrindo espaços para projetos que estejam fora da matriz curricular das escolas: hoje, na cidade de Viçosa-MG, soma-se um total de até 28 disciplinas diferentes nas escolas públicas a serem cursadas em apenas um ano por um único aluno – situação esta desconhecida por grande parte da população e que será apresentada no próximo capítulo, em que iremos examinar as tensões cotidianas e os conflitos presentes nas escolas diante da implementação do NEM, assim como a exaustão dos alunos, a falta de tempo para participarem de atividades extracurriculares e pensar num futuro promissor, sufocados pela matriz curricular do NEM, tendo como referência para nossa análises o Parlamento Jovem, no contexto de uma escola pública de Viçosa-MG.

CAPÍTULO 3 – Tensões cotidianas e horizontes roubados: conflitos presentes na implementação do NEM em relação a projetos extracurriculares de educação para a cidadania, nos contextos do Parlamento Jovem em uma escola pública em Viçosa-MG

Resumo: Este capítulo tem como objetivo apresentar os conflitos presentes na implementação do Novo Ensino Médio em relação a projetos extracurriculares de educação para a cidadania, tendo como referência o Parlamento Jovem, nos contextos de uma escola pública da cidade de Viçosa-MG; também é objetivo do capítulo demonstrar o quanto o NEM vem desarticulando os trabalhos do PJ desde sua implementação no ano de 2022, quando as escolas tiveram que se adaptar ao novo formato do ensino médio aumentando a carga horária das aulas e seguindo um calendário rigoroso da SEE/MG. Sendo assim, dividimos o capítulo da seguinte forma: a Introdução, que demonstra o quanto o PJ se torna aliado da formação pedagógica das escolas parceiras, pois permite que os jovens vivenciem experiências e a oportunidade de ampliar e colocar em prática os conhecimentos adquiridos, valorizando contextos que vão da micro para a macropolítica; a Fundamentação Teórica, organizada em duas partes, sendo a primeira voltada a apresentar a visão do autor Silvio Gallo (2002; 2008; 2015; 2020) sobre a importância de se valorizar a educação menor, e a segunda parte que trata da ideologia do progresso (Benjamin, 1987; Rangel, 2016; Mafra, 2022), devido à intervenção neoliberal existente nos contextos educacionais. Em seguida, relatamos, pela Abordagem Afetiva, como o Parlamento Jovem vem sofrendo desarticulações nas edições de 2022 e 2023 com implementação do NEM numa escola da cidade de Viçosa-MG, assim como as tensões cotidianas escolares diante do Novo Ensino Médio. Por fim, nas considerações finais do capítulo, apresentamos a urgência de se relatar estas tensões cotidianas em escolas e em projetos extracurriculares como o Parlamento Jovem, como forma de tornar pública uma realidade de difícil explicitação, num contexto complexo e ainda novo.

Palavras-chave: *desarticulação; neoliberalismo; educação menor; experiência escolar.*

1. Introdução

No capítulo anterior desta dissertação, apresentamos a importância de projetos extracurriculares nas escolas e o quanto estes projetos são fundamentais para agregar à educação escolar dos jovens, principalmente quando estes trazem para os alunos e para a escola a experiência de se vivenciar um processo educacional. Sendo assim, utilizamos como exemplo o programa extracurricular de educação para cidadania intitulado “Parlamento Jovem de Minas Gerais” (PJ-Minas), programa que ocorreu de forma bem-sucedida desde sua primeira edição em 2004, na cidade de Belo Horizonte-MG, e que abriu espaço para que novas abordagens pedagógicas ocorressem dentro e fora dos ambientes escolares, possibilitando aos participantes a oportunidade de ampliar e colocar em prática os conhecimentos adquiridos, valorizando contextos que vão da micro para a macro política.

Ou seja, o Programa se constitui por ações que se iniciam dentro das escolas, dos municípios, da região e vão para a Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) para serem debatidas, desenvolvidas e, posteriormente, acopladas no documento base que fica à disposição de parlamentares para sua execução. Dessa forma, o PJ propõe que os jovens desenvolvam propostas de ações sociais voltadas para a construção de atos políticos. Portanto, o PJ foi responsável pela formação de centenas de jovens no estado de Minas Gerais, pois mobilizou, ao mesmo tempo, várias cidades, distritos e comunidades escolares, dando ao jovem a oportunidade de protagonizar um projeto a seu tempo, de acordo com sua realidade, seu espaço, seu olhar, suas dúvidas e suas sensibilidades, sem deixar de olhar para o outro, construindo propostas de ações coletivas – já que muitos jovens que participaram das edições anteriores do PJ-Minas, antes da implementação do NEM, tiveram a oportunidade de vivenciar tanto a prática legislativa formal das casas legislativas, quanto a possibilidade de construir outros vínculos com a escola fora do cotidiano escolar, muitas vezes cansativo e repetitivo; da mesma forma, o PJ também pode proporcionar para muitos jovens a possibilidade de assumirem o protagonismo de suas próprias vidas.

Sendo assim, vamos apresentar neste capítulo o quanto o Novo Ensino Médio (NEM) afetou e vem afetando a continuidade de projetos extracurriculares nas escolas - principalmente nas escolas públicas de tempo integral desde a sua implementação no ano de 2022, em todo Brasil, com a aprovação da Lei nº 13.415,

no dia 16 de fevereiro de 2017. Nesse sentido, nosso objetivo será o de examinar as tensões cotidianas, os conflitos e os horizontes roubados dos jovens durante a implementação desse “novo modelo educacional” assim como a relação de desgaste para com projetos que, na prática, estão perdendo espaço dentro e fora das escolas devido a questão de tempo, tendo como referência o Parlamento Jovem de Minas Gerais, nos contextos de uma escola pública em Viçosa-MG.

Logo, recuperamos, neste capítulo, trabalhos como os dos autores Fernando Placides e José Costa (2021) e Isabel Gonçalves e Rodrigo Silva (2020), que buscam nos estudos de John Dewey a importância de um ensino pautado na experiência que é capaz transformar a vida dos alunos e como estas experiências são capazes de modificar e valorizar as escolas, pois considera o que começa pequeno, como uma simples ideia, mas que são importantes e fazem sentido para os alunos e toda a comunidade escolar da qual o estudante pertence, pois estão dentro de sua realidade e, assim, vai proporcionando diferentes formas de saberes. Tais projetos acabam se tornando parte dos processos pedagógicos dessas escolas, saindo da teoria e levando para a prática, assim como podem ajudar em um dos maiores desafios da atualidade que é a evasão escolar, pois faz com que os jovens se sintam mais próximos e pertencentes às escolas, dando significado à sua presença e à sua participação nos contextos cotidianos que uma escola apresenta.

Neste sentido, também vamos apresentar os estudos e falas do filósofo Silvio Gallo (2002; 2008; 2015; 2020), que retrata o cotidiano escolar e nos traz a noção de como estes ambientes são disputados por setores públicos e privados responsáveis pela construção dos saberes, voltados para a construção de leis que vão guiar o ensino e que, no atual momento, se pautam no neoliberalismo – o que, praticamente, não abre espaço para conhecimentos mais amplos e diferenciados para além dos conhecimentos já apresentados pelas escolas. Da mesma forma, vamos destacar o quanto esses projetos neoliberais desarticulam o “conhecimento menor” apresentado por Gallo (2002) e como também estão ligados a uma ideologia que, segundo Walter Benjamin (1987), é denominada de “ideologia do progresso”. Essa ideologia tende a desmontar tudo que é contra o capitalismo e contra o neoliberalismo e tende a colocar no esquecimento o passado, a fim de criar uma ideia de um futuro ideal e bem planejado, apontando apenas uma possibilidade de sucesso ao sujeito. Dessa maneira, vamos tratar da aceleração do tempo e dos futuros falidos que se encontram presentes no meio dessa construção neoliberal.

Posto isto, vamos apresentar, num primeiro momento, como os ambientes escolares foram afetados em seus cotidianos pelas lógicas do Novo Ensino Médio. Então, posteriormente, apresentarei vestígios afetivos, indícios coletados da minha experiência como ex-professora que já trabalhou em diversas escolas da cidade que fizeram parte do PJ, assim como indícios vivenciados como então coordenadora do Parlamento Jovem entre 2021 e 2024. Portanto, trarei à tona situações que ocorreram na minha vivência profissional, durante o andamento das atividades do PJ, especificamente nos anos de 2022 e 2023, junto à implementação do NEM na cidade de Viçosa-MG e que, no ano de 2024, volta para escola pública, só que agora como professora de uma disciplina pertencente a um itinerário formativo da área de Humanidades e Ciências Sociais, quando comecei a vivenciar os atropelos do NEM sobre uma nova ótica de atravessamentos e a vivenciar muito do que foi apontado nesta dissertação sobre o neoliberalismo dentro das escolas. Dessa maneira, apresentarei narrativas do modo como o cotidiano escolar pós-ensino médio está sendo afetado por uma série de tensões que impedem a emergência das possibilidades de se vivenciar experiências não apenas de projetos extracurriculares, mas de construção de um outro lugar para os jovens enquanto estudantes.

2. Fundamentação Teórica

2.1. A educação menor

Com base no que apresentamos no capítulo 2 desta dissertação, percebemos o quanto os projetos extracurriculares são importantes para a formação pedagógica e cidadã dos alunos, o quanto é importante as escolas formarem parcerias com outras instituições e fornecer um conhecimento que vai além das teorias apresentadas em sala de aula, assim como percebemos o quanto esses projetos ajudam a desenvolver o conhecimento cotidiano destes estudantes, dando oportunidade de se perceberem como integrantes e construtores de algo que faça sentido em suas vidas – seja na elaboração de propostas de leis, como é realizado pelo programa como o Parlamento Jovem, ou tomando conhecimento de outras formas de educação na prática, na experiência, e mostrando, assim, o quanto essa conjuntura de projetos extracurriculares mudam suas vidas e acabam envolvendo

parte considerável da comunidade escolar, pois não é somente os alunos que precisam se movimentar para que a estes projetos aconteçam e deem certo.

Sendo assim, também recuperamos aqui uma das noções trabalhadas pelos autores Gonçalves e Silva (2020) e Placides e Costa (2021), que buscam nos estudos de John Dewey o fato de que nenhum saber é mais significativo do que o *saber da experiência*, pois o saber da experiência é o que vai construindo e atravessando os cotidianos escolares e conseqüentemente a vida dos alunos. Logo, para uma melhor compreensão do que é cotidiano escolar vamos nos ater sobre as discussões produzidas pelo pesquisador Sílvio Gallo (2002; 2008; Gallo; Figueiredo, 2015; Gallo; Monteiro, 2020).

Sílvio Gallo, com Gláucia Maria Figueiredo (2015), apresenta o cotidiano escolar como uma região de fronteiras, onde se manifestam ao mesmo tempo práticas majoritárias e minoritárias em educação, um lugar que nos habita, um espaço de multiplicidade de temas, “espaço-tempo intensivo dos acontecimentos educativos, como possibilidade de resistência e de criação” (Gallo; Figueiredo, 2015, p. 29), ou seja, um lugar onde as relações são possíveis de serem realizadas. Outro ponto de destaque sobre o cotidiano escolar apontado por Gallo e Figueiredo (2015, p. 48) é que nele também se encontram “o entre-lugar da educação maior, aparelho de Estado estratificante e segmentarizador e da educação menor, máquina de guerra nômade, alisadora e produtora de linhas de fuga”, uma vez que, para Gallo (2008, p. 6), “a educação é sempre um empreendimento coletivo e, portanto, implica no outro. Não há educação sem o outro”.

Sobre as práticas majoritárias e minoritárias em educação, Sílvio Gallo (2002) nos apresenta o que ele classifica de educação maior e educação menor. Sendo assim, o autor aponta que:

para aquém e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias (Gallo, 2002, p. 169).

Nesse sentido, Gallo (2002) explica que a educação maior pertence a macropolítica como máquinas de controle, que está contida nos grandes planos educacionais e nos documentos oficiais da educação, sendo pensada e produzida a serviço do poder: “A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos” (Gallo,

2002, p. 173). Já a educação menor, segundo o autor, se apresenta na micropolítica, no cotidiano escolar, assim como está ligada a atos de inquietação contra os caminhos já instituídos pelo poder e de resistências às políticas impostas pela educação, bem como utiliza as salas de aula como espaços coletivos que constroem estratégias, formam militâncias, vivenciam o presente para, assim, planejar um futuro: “A educação menor é um ato de singularização e de militância, ou seja, um espaço de construção de autonomia de professores e estudantes” (Gallo, 2002, p. 173).

Para a construção desse pensamento de educação maior e educação menor, Gallo (2002) utilizou como modelo o livro de Deleuze e Guattari, criadores do conceito “literatura menor”⁴⁴. Para João Luiz Pedrosa da Silva (2022, p. 51), tal livro apresenta “a necessidade de fazer com que as minorias sejam responsáveis pela linguagem maior, numa espécie de alteração da lógica territorial da língua”. Neste sentido, Gallo (2002) escolheu “essa entrada kafkiana” para demonstrar que “se há uma literatura menor, por que não pensarmos numa educação menor?”. Ainda segundo Gallo (2002), sua pretensão ao citar os estudos de Deleuze e Guattari:

é a de promover um exercício de deslocamento conceitual: deslocar esse conceito, operar com a noção de uma educação menor, como dispositivo para pensarmos a educação, sobretudo aquela que praticamos no Brasil em nossos dias. Insistir nessa coisa meio fora de moda, de buscar um processo educativo comprometido com transformações no *status quo*; insistir nessa coisa de investir num processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários. Em suma, buscar um devir-Deleuze na educação (Gallo, 2002, p. 172).

Contudo, Gallo e Monteiro (2020) nos alertam para as questões neoliberais que vem se fortalecendo cada vez mais na educação brasileira. A educação maior mais uma vez afetando a educação menor, atravessando seu cotidiano e se apresentando como salvadora da educação pública e seu fracasso, ações que acontecem com formações de acordos entre setores públicos e privados. Para Gallo e Monteiro (2020, p. 191), os princípios neoliberais ao “atravessarem as diversas instituições, dentre elas a escola, passam a habitar nossos corpos”, nos consomem e nos limitam ao ponto de agirmos de acordo com suas regras. Ou seja:

⁴⁴ “Na obra Kafka - por uma literatura menor, Gilles Deleuze e Félix Guattari criaram o conceito de literatura menor, como dispositivo para analisar a obra de Franz Kafka. Os escritos do judeu tcheco são apresentados como revolucionários, por operarem uma subversão da própria língua alemã, da qual se apropriou Kafka” (Gallo, 2002, p. 171).

tais princípios nos relacionam ao empreendedorismo, à cultura do individualismo, à responsabilidade do “sujeito S/A”. Atravessam nosso cotidiano e, como tatuagem, marcam nossas almas e nossos corpos, constituindo-nos como sujeitos neoliberais (Gallo; Monteiro, 2020, p. 191).

Posto isto, Gallo e Monteiro (2020, p. 192) reforçam a questão de como os alunos estão sendo condicionados a serem gestores de sua própria aprendizagem, valorizando a meritocracia, a subjetividade e a forma como as escolas acabam investindo nesses alunos para garantir melhores índices nas avaliações de larga escala, o que tende a esvaziar o sentido social e político que algumas escolas ainda buscam defender. Dessa forma, as escolas acabam fortalecendo um espaço organizado pelas relações de subordinação, prevalecendo a falta de autonomia dos estudantes e dos professores de realizarem atividades coletivas, fora dos padrões valorativos das apostilas, das aulas prontas, minimizando os questionamentos que contraponham ao desejo neoliberal da educação “cristã, individualista e excludente – formadora dos lixos humanos”. Para os autores, uma forma de combater essa intervenção neoliberal é apostar nas potências das linhas de fuga, ou seja, na educação menor (Gallo; Monteiro, 2020).

Alexandre Filordi de Carvalho (2020) faz uma investigação, com base nos estudos de Foucault, sobre o “dispositivo de segurança” que traz reflexões de como o neoliberalismo produz subjetividades precárias nas escolas públicas mediante a interferência no poder. Dessa forma, Carvalho (2020) relata que:

se o dispositivo de segurança (FOUCAULT, 2004) diz respeito às formas pelas quais as tecnologias de poder se voltaram para a produção e a gestão de populações inteiras, sempre por intermédio da especialização das artes de governar, fazendo funcionar no interior de suas estratégias elementos jurídicos, normativos, administrativos, todos eles, eficientes em termos de custos, pode se dizer que o neoliberalismo é parte majoritária da composição do dispositivo de segurança (Carvalho, 2020, p. 938).

Segundo Carvalho (2020, p. 938) é justamente este “dispositivo de segurança” que aciona o neoliberalismo educacional, “ironicamente em defesa da sociedade”, integrando-se a produção, os comportamentos, a psicologia, assim como os compradores e consumidores que se abarcam ao mercado mundial, isto é, o neoliberalismo anunciando a lógica do mercado dentro das escolas, sempre visando e protegendo o lucro e diminuindo a intervenção do Estado – este que, por sinal, acaba se submetendo à elite econômica e diminui o investimento público educacional e social, precarizando ainda mais as escolas públicas: “afinal de contas,

é desde cedo que se deve educar a potência subjetiva para a adaptação e a adequação mercantil”, impactando o capital humano educacional.

Dessa forma Carvalho (2020) relata que:

A partir desse diagnóstico, pode se sustentar que precarizar a escola pública faz parte da racionalização vertical neoliberal. Quer dizer, quanto mais bem aparelhada com as materialidades técnicas e tecnológicas, culturais, sociais, dotada de espaços adequados e não populosos, com professores longe da precarização, da sobrecarga de trabalho, dentre outros aspectos, maior é a capacidade da escola impactar no capital humano e na consistência subjetiva de cada um. (Carvalho, 2020, p. 946).

Carvalho (2020) ainda aponta que um dos indícios que evidenciam o neoliberalismo na educação brasileira é a participação da OCDE⁴⁵ e do PISA⁴⁶ na construção e valorização de documentos educacionais que se submetem à economia global direcionando estratégias de ensino, enquanto os países desenvolvidos se mantêm de forma protecionista, defendendo seus interesses internos, mesmo que apoiando interesses de investidores globais, responsáveis, por sua vez, por manter conexões políticas importantes junto à extrema direita doutrinária da liberdade, defensora da propriedade privada, da livre iniciativa concorrencial e da formação subjetiva.

Sendo assim, os autores apresentados neste tópico demonstram o quanto o projeto neoliberal desarticula o *conhecimento menor*, pois coloca tudo devidamente calculado como metas a serem alcançadas a curto prazo da produtividade, assim, desautoriza a existência do tempo livre e interfere nas relações que poderiam acontecer no cotidiano, pois não abre tempo nem espaço para ações que não estão programadas para acontecerem, resumindo as atividades da escola ao conteúdo programático anual. Nesse sentido, vemos o quanto o projeto neoliberal despoticiza o conhecimento menor e o cotidiano, pois está ligado a uma ideologia do progresso, como a apresentada por Walter Benjamin (1987), que aponta o quanto essa ideologia tende a desmobilizar tudo que é contra o desenvolvimento do capitalismo e do neoliberalismo, bem como tende a um esquecimento do passado e a criação de horizonte perfeito e ideal – conforme vamos apresentar no próximo capítulo.

⁴⁵ Site Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/ocde>.

⁴⁶ Site Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa): Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>.

2.2. A ideologia do progresso: aceleração do tempo e dos futuros falidos

A emergência do neoliberalismo corresponde, em última análise, a uma lógica anterior e nuclear moderna, nos termos de Mafra (2022), em meio à qual um determinado parâmetro valorativo é posto como ideal a ser seguido pelas sociedades marcadas pela ferida ocidental e protagonizadas pelo processo imperialista – uma construção da própria modernidade –, tendo sua origem nos territórios europeus⁴⁷. Nosso esforço, neste tópico, é o de produzir uma leitura a partir das historicidades quanto à problematização neoliberal, com vistas a mobilizar uma noção importante desenvolvida, sobretudo, pelo intelectual alemão Walter Benjamin para a leitura dos contextos sociais modernos, no último século, e de suas consequências. Tal leitura pode ser empreendida a partir da articulação, por parte de Benjamin (1987), da noção de *ideologia do progresso*, do reconhecimento quanto à importância da história não fragmentada e da constatação sobre a emergência de processos de aceleração.

Sobre a ideologia do progresso, Mafra (2022) declara que Walter Benjamin a identifica como uma força motriz que rege a sociedade moderna:

(...) por seu tônus, a história se apresenta como uma espécie de linha/ curva ascendente, como temporalidade posta sob exclusiva direção, prescritora de um único sentido possível e universal aos seres humanos. Tal sentido, posto sempre num futuro idealizado e imaginado, move os sujeitos num presente encurtado e tende a ignorar o passado em sua capacidade de orientação para a abertura de horizontes (Mafra, 2022, p. 92).

Rangel (2016, p. 127) traz, em suas pesquisas, uma das falas do pensador Walter Benjamin, explicitando que nossa existência humana é orientada pelo passado – pela própria lógica da história –, no qual demonstra que nossa capacidade de construir um futuro só é possível se pudermos acolher perspectivas e experiências passadas; e que muito do que acontece no presente – no *hoje* – está relacionado com o que já foi construído.

Para Walter Benjamin (1987), o “passado não passou”, pois ele serve como referência à compreensão de algo no presente. Todavia, a modernidade produz-se

⁴⁷ Dentre inúmeras leituras possíveis, podemos admitir que a emergência dos estratos relacionais do Estado, do Mercado e da Ciência se constitui como fato nuclear na operacionalização do projeto moderno, sendo aqueles “estruturados por uma espécie de nucleação primária de uma modernidade ocidental, européia e branca” (Mafra, 2022, p. 90).

por um horizonte histórico que só consegue “olhar para a frente”, em busca do futuro. Nesse movimento, sujeitos modernos tendem a não analisar e a não buscar a intensificação de seus próprios passados, uma vez que a própria modernidade se instala mediante um processo de desqualificação das experiências pretéritas, e de uma valorização única e idealizada de um futuro supostamente sempre melhor que o presente. Dessa forma, para o autor, esse horizonte histórico moderno é muito problemático porque a modernidade destrói as possibilidades da história, pois ela parte do princípio de uma linha reta, ou seja, o passado já não importa mais, o presente é o instante a ser vivenciado e de forma rápida, no qual todos nós somos convocados a pensar sempre no futuro (Benjamin, 1987).

A pesquisadora Edviges Ioris (2011, p. 13) aponta que, para Benjamin, “o passado está presente em ruínas, em fragmentos, e que uma visão progressista, linear, da história tende a silenciar”. A autora ainda destaca que:

Ao contrário das ideologias progressistas, incluindo entre elas a marxista, Benjamin valoriza as ruínas como vestígios importantes para a reconstrução daquele mundo anteriormente intacto, inteiro, cujas vozes precisam ser ouvidas, pois entende que elas podem ter muito a contar (Ioris, 2011, p. 13).

Benjamin (1987) compreende o passado como uma temporalidade em meio à qual se produz uma espécie de *história do conhecimento e da possibilidade*, e ressalta que ambos (passado e história) não estão prontos, uma vez que a história é um campo, um movimento experiencial presente nas existências humanas – um gesto que nos convoca tanto a ler o presente, quanto a atualizar o passado. Os trabalhos de Benjamin, inclusive, dialogam com perspectivas de muitas outras áreas, como é o caso da psicanálise: uma vez que vivemos um trauma na infância, ou uma situação difícil que não se resolveu, pode ocorrer um retorno dessa situação ou desse trauma no presente, diante de um contexto que nos remeta a esse passado, pois esse passado estará ali.

Dessa forma, a partir de Benjamin (1987), podemos compreender que, enquanto não acertarmos as contas com o passado, tendemos a não conseguir ampliar nossos horizontes, ou seja: como ampliar um futuro, se não acolhermos e elaborarmos perspectivas passadas que nos assombram, pois o passado tanto assusta quanto traz possibilidades. Rangel (2016), então, produz uma leitura benjaminiana em que a história é esse lugar que pode acolher e intensificar esse passado, e que isso acontece naturalmente em nossas vidas, num instante, com um

acontecimento no presente que, inevitavelmente, provoca um retorno a um passado, este que volta pra cobrar a conta do que não se resolveu, ou que nos coloca à frente, em posição de abrir horizontes. Benjamin (1987) nomeia esse instante, em que o passado é acessado, de *Jetztzeit*. Conforme explica Rangel (2016):

Jetztzeit, no qual determinados conjuntos de sentidos, de compreensões e perspectivas obscurecidas se expõem, e este e/ou aquele é acolhido e intensificado por determinados homens em detrimento de outros, encontrando, então, a possibilidade de se sedimentar ou ainda de conquistar posições de protagonismo. Este é o movimento (mais) originário da história, ao qual Benjamin se esforça para explicitar, trata-se do seu caráter de possibilidade (Rangel, 2016, p. 130).

Para Rangel (2016), esse passado relatado por Benjamin vai formar um conjunto específico e sedimentado de sentidos que orienta, com vigor, determinado futuro imediato. Contudo, esse movimento torna-se violentado pelo horizonte histórico moderno, este que tende a ignorar os passados em suas capacidades de orientação, buscando, com isso, a construção de um futuro sem raiz e sem lastro, então idealizado pelos parâmetros do progresso: um futuro idealizado, resolvido, um futuro que te cobra ações no agora para chegar resolvido lá na frente, ou seja, “*esforce agora pelo seu mérito*” (uma ideia da meritocracia); “*esqueça o que passou e foque no futuro.*”

Rangel (2016) ressalta, ainda, que a modernidade impede um movimento nosso de olhar para o passado. Isso acontece, por exemplo, em relação ao trabalho, pois temos uma agenda que nos mostra que temos que trabalhar o tempo todo e ainda pensar no futuro, instituindo uma lógica que convoca qualquer sujeito a se *planejar*, a olhar para o futuro, num diálogo constante com uma instância fundamental da vida moderna como o Mercado, classificado por Mafra (2022, p. 93) como o:

estrato relacional que estrutura a dimensão do trabalho, do consumo e da indústria; define os modos de circulação do capital e das tecnologias; organiza a distribuição da mobilidade social, dos recursos e da propriedade privada; institui e mantém o sistema de trocas pautado pela balança comercial; prescreve os sistemas de justiça pelo mérito.

Em nosso caso, trata-se desse mesmo Mercado movido pela ideologia neoliberal que, hoje, define os conteúdos e as disciplinas que devem integrar a matriz curricular no NEM, a fim de suprir as demandas do próprio Mercado. É o que vem acontecendo com a implementação do NEM, algo que teve uma construção no passado, foi paralisado, e agora retomado com esse teor “velho” e “ultrapassado”,

nuclear da própria modernidade, embora apresentado como algo inédito, inovador e urgente aos novos tempos.

Contudo, isso pode funcionar em alguns momentos, mas em outros não. Porque esse futuro é um futuro desconhecido, é um futuro angustiante, ainda que a modernidade apregoe que esse futuro é a instância que nos auxiliará a progredir e para a qual precisamos mirar o próprio sentido do viver. Trata-se da ideologia do progresso (Benjamin, 1987), essa ideia marxista de um tipo de compreensão, um tipo de parâmetro, não necessariamente consciente – pois a ideologia tem esse traço de não ser sempre consciente de ter um tipo de visão de mundo sempre coletiva, pois ela nunca é pessoal, é sempre sócio-histórica. Então, para a ideologia do progresso, esse tipo de compreensão que te desloca o tempo todo para o futuro acaba justificando o aprisionamento no presente levando à crença de uma suposta certeza de que *lá no futuro tudo vai melhorar*; porém, quando o futuro chega, não temos nada, pois o futuro é agora. E sobre o passado, o que fazemos com ele? Para a modernidade, ele não importa, o passado acabou. Então, para Benjamin (1987), a ideologia do progresso justifica a aceleração e justifica as principais decisões da modernidade.

Sobre o processo de modernidade, aceleração e roubo de futuros, Tamara Rodrigues e Marcelo Rangel (2018) explicam que estudos como os do filósofo Achille Mbembe alertam para o fato de que “o neoliberalismo tem deixado tantos sujeitos destruídos que cada vez mais estão convencidos de que ‘o futuro imediato será uma exposição contínua à violência e à ameaça existencial’” (Rodrigues; Rangel, 2018, p. 77). Para os autores, o historiador Koselleck declara que a situação:

é um fenômeno que corresponde à desnaturalização da experiência “pré-moderna” de tempo. Há diferentes possibilidades para abordá-la como, por exemplo, a partir da crise política, econômica ou da aceleração resultante do progresso tecnológico-industrial. Em termos gerais, trata-se de um fenômeno moderno que remete a uma mudança na experiência, na sensação e na consciência do tempo (Rodrigues; Rangel, 2018, p. 68).

Rodrigues e Rangel (2018) também apontam que, no Brasil, a aceleração além de trazer os grupos neoliberais, ainda resgata o conservadorismo, o fundamentalismo neopentecostal e discursos que pedem o retorno da ditadura civil-militar para estruturar a ordem. Ou seja, o Brasil não resolveu certas crises com

o passado e agora tenta retomá-las como uma nova forma de dominação, e que só agrava as crises já existentes.

Através da crítica à corrupção e à ausência de controle da violência por parte do Estado, os setores políticos conservadores e reacionários brasileiros adotam um discurso moralista, resgatam “valores” e projetos passados que são redirecionados para o futuro. Não poderia haver exemplo melhor do que a escolha do slogan do governo de Michel Temer: “ordem e progresso” (Rodrigues; Rangel, 2018, p. 75).

Ainda segundo os autores, os grupos que organizam esses movimentos se apresentam como “*não-políticos*” ou “*políticos do futuro*”, mas que, na verdade, são gestores privados, que se colocam como melhores que quaisquer outros na condição para administrar o que é público, assim como traçam o indivíduo como um investimento, “uma empresa destinada a lucrar e a traçar metas (individuais) e a alcançá-las pelo mérito” (Rodrigues; Rangel, 2018, p. 75). De acordo com Mafra e Marques (2019, p. 132), “tudo isso autoriza que ódios às diferenças e aos direitos humanos não se sintam constrangidos em ganhar exposição pública”.

Diante de algumas situações apresentadas e discutidas nesta seção – como ideologia do progresso, a importância da história não-fragmentada e os processos de aceleração –, é relevante retomar a contribuição do pesquisador e professor João Luiz Pedrosa da Silva (2022), que investiga um futuro educacional falido, principalmente no que se refere à Reforma do NEM enquanto uma proposta que “retoma a aposta num projeto moderno de futuro, mesmo que, em tal retomada, não consigam esconder sua falência” (Silva, 2022, p. 15).

Para o autor:

Tudo isso se conjuga com o próprio atrofiamento de uma camada futura: a incerteza do porvir se constrói sob a égide de que os sujeitos tendem a não acreditar mais nas expectativas prometidas de um futuro alargado, gesto este que repercute na instauração de uma atmosfera estagnada⁴⁸. (...) Entretanto, um tipo ideal de sociedade, mobilizadora de um futuro moderno alargado e propulsora de uma ideologia do progresso, insiste em sobreviver, como distopia, nesse mesmo contemporâneo (Silva, 2022, p. 23).

Para Silva (2022, p. 34), os grupos pró e contra a implementação do NEM, “por mais estranho que pareça à primeira vista, acabaram se aglutinando em torno

⁴⁸ Retomando a definição apresentada pelos autores Thamara Rodrigues e Marcelo Rangel: “A sensação de ‘estagnação’ não diz respeito à ausência de novos fatos ou experiências, pois eles continuam aparecendo e são próprios a qualquer temporalidade. A estagnação que hoje contrasta com a aceleração do tempo moderna diz respeito ao enfraquecimento da expectativa de que esses fatos possam abrir uma transformação efetiva e progressiva da história” (Rodrigues; Rangel, 2018, p. 69).

do principal ponto fraco da Reforma – muitas vezes não admitido”. O pesquisador ainda ressalta que essa falência acaba sendo iniciada pelas próprias organizações do NEM, ao indicar que o projeto de implementação é visto “como algo incapaz de responder às demandas coletivas e de ser satisfatoriamente convincente”, pontos aparentes em questões que acabam por “gerar falsificações e, ao mesmo tempo, crenças num projeto moderno de futuro” (Silva, 2022, p. 40). Ou seja:

A argumentação de implementação da Reforma se baseia sob a égide do próprio futuro falido e de um imaginário mercadológico, tecnológico e de construção de expectativas que decretam a falência antes mesmo de ser executado (Silva, 2022, p. 85).

Então, podemos perceber que as consequências da ideologia do progresso (Benjamin, 1987; Rangel, 2016) passam a simbolizar uma vivência do tempo acelerado, uma aceleração que nos leva a buscar cada vez mais as novas tecnologias para que possamos ganhar mais tempo, mas, quando essas tecnologias chegam, o que menos temos é tempo, pois elas vão trazer novas demandas de aprisionamento e uma nova lógica também acelerada (Rodrigues; Rangel, 2018). Sendo assim, o futuro da modernidade, como citado por Silva (2022), acaba por ser o tempo falido, pois o futuro da modernidade já chegou, já vimos e já estamos sentindo as consequências nefastas dele.

No entanto, podemos observar que o neoliberalismo significa uma tentativa de renovação da ideologia do progresso no momento em que a modernidade foi colocada em cheque no século passado. Segundo Mafra (2022):

O passar dos anos foi cirúrgico na medida em que possibilitou a constatação de que a modernidade se realiza em horizontes desiguais, ironicamente pautados num ideal impossível de universalização. Dito por outras palavras, a modernidade se fez/faz enquanto projeto imperialista e instrumentalizador, forjado por uma invenção superior ocidentalizada, apenas possível pela violência ao corpo/ao desejo e a outras cosmologias e territórios, e instituído pelo gesto de colonização/exploração/exterminio (Mafra, 2022, p. 94, 95).

Assim, constatamos que o "novo" chega movido por um neoliberalismo que nada mais é que uma tentativa de renovação do “progresso” num contexto contemporâneo em que o progresso já está falido. E como isso acontece? Isso afeta os cotidianos, torna os cotidianos acelerados com uma justificativa de que a sociedade está progredindo. Sendo assim, como vem sendo discutido ao longo desta dissertação é o que vem acontecendo com a implementação do NEM desde 2022, uma aceleração do tempo, investimento no futuro roubado, falta de espaço,

falta de qualificação adequada diante de 27 disciplinas exigidas anualmente para um único aluno.

Neste lugar, buscamos compreender como esse processo se deu no contexto do Parlamento Jovem, entendendo como tais projetos neoliberais acabaram interferindo nas edições do programa nos anos de 2022 e 2023, ou seja, como o NEM acabou desarticulando as possibilidades de ação do PJ, priorizando uma educação maior ao invés de uma não uma educação menor (Gallo, 2002), esta que é oferecida pelo PJ em sua primeira etapa de formação, a etapa municipal, afetando assim não apenas o Projeto, mas também os cotidianos escolares num todo.

Nesse sentido, a nossa análise será dividida em duas partes, sendo a primeira voltada para os indícios afetivos de como a implementação do Novo Ensino Médio desarticulou as lógicas de experimentação vivenciadas pelos estudantes a partir dessa valorização da educação maior, de um sequestro do tempo e da impossibilidade desses estudantes terem horizontes voltados para cidadania, seus direitos. Já num segundo momento, apresentaremos um conjunto de indícios que mostram o quanto os cotidianos escolares numa escola pública de Viçosa-MG foram afetados pelo NEM, precarizando o tempo e o espaço, assim como precarizou o processo para adesão de projetos como PJ que necessita desse tempo e desse espaço para uma formação mais completa. Dessa forma, o primeiro conjunto de indícios apresentarei na condição de ex-coordenadora do Parlamento Jovem na cidade de Viçosa-MG e do polo Zona da Mata Norte, vivenciando a escola um pouco mais à distância, mas já com muito estranhamento e desconfianças; no segundo momento, apresento o contexto em que eu saio da Escola do Legislativo e mergulho novamente no cotidiano escolar, diretamente, como professora do NEM.

3. O Parlamento Jovem nos contextos do Novo Ensino Médio: desarticulações nas edições de 2022 e 2023

Como apresentado no capítulo 1 desta dissertação, o Novo Ensino Médio, implementado no ano de 2022 de forma obrigatória em todas as escolas do ensino médio no Brasil, veio carregado de conflitos, inseguranças e desinformações. Entretanto, os problemas que poderiam surgir com tal implementação começaram a ser questionados desde a primeira apresentação dos documentos no ano de 2016, quando muitos setores ligados à educação se posicionaram contra as tais

mudanças, assim como apontaram possíveis problemas que ainda poderiam surgir e piorar a situação do ensino, principalmente nas escolas públicas, devido a toda falta de estrutura dos estados e das escolas que não estavam preparados para uma mudança tão brusca. O alerta também veio no que diz respeito à intervenção e interesses de instâncias neoliberais em conduzir o processo de mudança junto ao governo e que, ao final do percurso, foram praticamente os que tiveram voz, pois o então presidente Michel Temer ignorou basicamente quase todas as outras formas de negociação, principalmente as que eram contra a interferência do neoliberalismo para uma possível privatização da educação.

Já no capítulo 2, relatamos sobre o programa de educação para cidadania, “Parlamento Jovem de Minas Gerais”, que se apresentou como um complemento educacional das redes escolares – públicas e privadas -- desde sua primeira edição em 2004, na cidade de Belo Horizonte-MG, e o quanto esse programa se expandiu pelo território mineiro formando centenas de jovens, tanto para a vida escolar, quanto para a vida pessoal, uma vez que o programa proporciona aos jovens experiências e maturidade que as escolas muitas vezes não conseguem oferecer sozinhas, sem o apoio das Câmaras Municipais. Isso se dá pois a formação dos alunos no PJ acontece com a valorização de ações que surgem da micro para a macropolítica, ou seja, ações que primeiramente são propostas para as cidades da qual os jovens pertencem e que depois são integradas às ações de outras cidades locais (Polo Regional) e, ao final, são integradas às ações de todos os outros polos, formando, assim, um único documento que busca promover ações que possam atender a uma grande quantidade de pessoas, ações que, muitas vezes, não estão relacionadas somente a vida dos jovens, pois os temas debatidos são modificados anualmente.

Outro ponto que introduzimos no capítulo anterior foram as mudanças que ocorreram nos rumos desta dissertação durante a realização das pesquisas, que aconteciam simultaneamente à implantação do Novo Ensino Médio em 2022, especificamente na cidade de Viçosa-MG. O município, que já era o lugar central das nossas análises, com a chegada do NEM, nos mostrou em pouco tempo uma mudança de cenário nos contextos escolares, um tanto quanto caótica, confusa e sem estrutura – tal como os especialistas haviam alertado. Esse contexto, no entanto, atravessou nossa pesquisa e se tornou impossível de ser ignorado, já que a chegada do NEM dificultou (e continua dificultando) tanto a adesão, quanto a

permanência de projetos extracurriculares dentro e fora das escolas, considerando que, conforme supracitado, o NEM não abre espaço para outras formações que se apresentem fora das ações anuais planejadas para as escolas, principalmente nas escolas públicas, onde as ações educacionais são construídas pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), num calendário único que é enviado para as escolas públicas de todo o estado, e no qual muitas vezes não atendem as necessidades básicas das comunidades, pois o calendário já chega definido, preenchendo as horas/aulas de acordo com as necessidades que o governo considera urgente. Em outras palavras, o calendário é generalizado e as escolas, indiferentemente de onde se encontram, são obrigadas a seguir as demandas e bater suas metas. Dessa forma, atropela-se as diferenças educacionais de grupos inteiros, seja em sua região ou a seu tempo, bem como atropela a cultura local que fica praticamente esquecida, banalizada, pois acaba por não contemplar esse calendário, com exceção das festas juninas.

Contudo, não quero dizer aqui que não devam existir regras para educação, que não deva existir um calendário escolar geral, pois entendo que as escolas precisam sim seguir um nivelamento educacional para evitar maiores defasagens do aprendizado. Mas quero chamar atenção para o exagero de demandas trazidas pelo NEM, pelo Estado e pelas ações neoliberais que já estão muito nítidas, principalmente no que diz respeito a contemplar a carga horária das aulas dos itinerários formativos nas escolas públicas, com disciplinas que, segundo os próprios alunos, não fazem sentido algum para suas vidas, seja em dar continuidade aos estudos, seja em seguir para o mundo do trabalho. Ao passo que o calendário das escolas particulares seguem preenchendo seus horários com as próprias disciplinas da LDB ditas tradicionais, sendo acrescentadas uma ou outra disciplina que foge do tradicional, mas que, num todo, funciona completamente diferente do que foi proposto pelo governo de Michel Temer quando afirmava que os alunos iam ter a oportunidade escolher sua área de formação. Até onde tenho conhecimento, na cidade de Viçosa, isto não acontece, pois os alunos das escolas públicas são obrigados a estudar o que a escola propõe, no tempo em que a escola propõe, sem chance alguma de escolha, o que tem precarizado ainda mais o ensino da cidade e aumentado a evasão escolar. Esse retrato, hoje, no cargo que assumi novamente como professora de escolas públicas, posso acompanhar diariamente.

Volto aqui para os momentos de quando o NEM começou a atravessar nossos caminhos durante a pesquisa, e quando eu ainda era coordenadora do PJ na cidade de Viçosa e do polo Zona da Mata no ano de 2022. Como supracitado, a interferência do NEM sobre o PJ se tornou inegável principalmente após uma conversa incômoda que tive com uma aluna de uma escola pública de Viçosa-MG que aconteceu durante uma reunião para definir se o Parlamento ia ou não ser mantido nesta escola naquele ano. Como será melhor detalhado mais à frente, foi um momento de tensão, pois faltavam poucas semanas para a Etapa Municipal do PJ acontecer e aqueles alunos precisavam ser formados. A escola, no entanto, tinha se tornado um modelo de escola de tempo integral e não estava conseguindo colocar o PJ dentro de sua programação.

Durante a conversa, a aluna se mostrou confusa e insegura em participar do PJ temendo que o programa tomasse ainda mais seu tempo, para além do tempo que o NEM já tomaria. Essa aluna estava matriculada no ensino médio de tempo integral com aperfeiçoamento técnico na área de Logística – a única área técnica disponibilizada pela escola. As aulas aconteciam de segunda a sexta-feira entre os horários de 7h às 16h40, junto ao ensino integral não técnico que segue a mesma carga horária. Segundo a aluna, não restava tempo para que ela participasse de outras atividades, pois ela ainda morava num bairro distante da escola e precisava de ônibus para transitar – algo complicado na cidade devido os horários de ônibus disponibilizados pela única empresa de transporte na cidade, que é muito utilizada pelos alunos de forma gratuita nos horários liberados pelas secretarias escolares, mas este transporte também atende os moradores da cidade nos mesmos horários em que os alunos estão indo ou voltando da escola, uma vez que Viçosa não possui transporte escolar exclusivo o suficiente para atender as demandas escolares, pois existem escolas que ficam muito longe uma da outra.

À medida que a conversa ia avançando o contexto só piorava, a aluna se enrolava, não conseguia colocar em palavras o que era exatamente o NEM. Nesse momento, senti que ela ficou ansiosa e chamou uma colega pra tentar ajudar na explicação. Fiquei curiosa em saber sobre as disciplinas que preenchiam todos os horários de aula e perguntei quantas eram, como eram e ela respondeu “27” (vinte sete), e percebi o quanto eu me assustei. Em seguida, ela foi pegar o caderno, pois ainda não conseguia lembrar o nome de todas essas disciplinas. Quando ela me entregou o caderno que estava com o horário de aulas fixado na primeira página,

me assustei ainda mais, pois, de fato, eram muitas disciplinas e mais da metade estava identificada por siglas que eu nunca tinha visto, como: IMT, S.I.NA, PR.EXP, P&INTE, EORIEN, PCC, N.I.M.A, CNTE, IMT, HCSOCI, TEC&IN, L.APRE – estas foram algumas siglas que consegui pegar posteriormente, com outra aluna em um outro momento, pois no dia não consegui anotar quase nada, pois tinha que atender outros alunos e decidir sobre os rumos do PJ na escola. Confesso que eu fiquei incrédula com toda aquela situação.

Em seguida, a própria aluna veio com uma frase na qual ela mesma se consolava dizendo que pelo menos no final do 3º ano ela teria um certificado de formação técnica para ajudar na busca de um emprego – o que não me convenceu de benefício algum, pelo contrário, me incomodou ainda mais, pois, diante de todas aquelas informações, a impressão que tive foi de que a aluna estava construindo um currículo ali na minha frente. Em momento algum ouvi ela dizer que gostaria de dar continuidade aos estudos, parecia que de fato tudo ia acabar com sua formação no 3º ano. Depois desse dia, infelizmente, não tivemos mais contato, pois ela desistiu de participar do PJ.

A conversa, apesar de ter sido curta, foi muito marcante. Saí dessa escola muito reflexiva e curiosa por saber como estava o andamento do NEM em outras escolas participantes do PJ, pois eu não fazia ideia de como as disciplinas do NEM estavam sendo implementadas e ajustadas nos horários de aula, fosse nas escolas particulares, públicas, de tempo integral ou regular. Então, tomei conhecimento de que as escolas aumentaram a carga horária das aulas, que passou a acontecer entre os horários de 07h às 12h20, com uma extensão de horários na parte da tarde uma vez por semana que variava de escola para escola.

Outro fato que começou a fazer sentido eram as dificuldades que o grupo do PJ da Escola do Legislativo de Viçosa estava enfrentando em manter contato com algumas escolas, que nos responderam ainda no mês de janeiro quando enviamos os e-mails com uma carta convite da adesão e se mostraram dispostas em fazer ou refazer a parceria com o Programa, assim como já tinha se tornado desafiador manter os alunos nas oficinas de formação que havia começado no dia 24 de março – oficinas estas que aconteciam uma vez por semana, ora nas dependências da Escola do Legislativo, ora de forma online no intuito de facilitar a participação dos alunos. Ou seja, era muita informação para ser processada e investigada, e nosso tempo era curto, pois, como foi relatado, faltava pouco tempo para acontecer a

Etapa Municipal e os estagiários já estavam relatando o esvaziamento das oficinas. Comecei, então, a prestar mais atenção na ausência dos alunos, que de fato só aumentava. Para facilitar o contato com os mesmos, criamos grupos de Whatsapp e me recordo que, já nas primeiras semanas, eles enviavam mensagens justificando a ausência nas oficinas da semana, e as justificativas eram sempre muito parecidas, como: não poder sair da escola, ter trabalho escolar para fazer, estudar para um teste, ir para casa e não conseguir chegar no horário da oficina online, pois o ônibus passava tarde. No entanto, já era possível perceber que tudo se tratava de falta de tempo da parte deles.

Recordo-me de que, antes de uma oficina online, recebi tantas justificativas de ausência que tive que cancelar o evento. Uma aluna chegou a dizer que estava tendo crise de ansiedade, que o NEM estava muito apertado, outros alunos também começaram a se justificar da mesma forma, parecia uma crise de ansiedade coletiva. Cancelar era a melhor saída naquele dia e, dali em diante, ter que reformular o PJ 2022, pensar numa forma desses alunos participarem das atividades sem ter que prejudicar algo proposto pela escola, pois nosso cronograma já estava praticamente pronto, faltando acolher apenas a escola que, como dissemos, não estava conseguindo colocar o PJ em suas atividades.

Diante disso, e junto a outros incômodos que eu também já havia relatado em reuniões com o Prof. Rennan Mafra sobre as dificuldades do PJ ganhar fôlego naquele ano, fomos juntando os indícios, analisando com cuidado, investigando e percebemos que os rumos da nossa pesquisa, de certo, estavam mudando. As informações nos levaram a reconhecer que o NEM estava no nosso caminho, pois começamos a perceber um cenário que piorava a cada dia, se tornando mais tenso e preocupante, impossibilitando as parcerias entre algumas escolas da cidade e o PJ.

Tal fato nos levou a várias reflexões sobre a incerteza de continuidade das atividades do PJ nos moldes que aconteciam antes da implementação do NEM. Pois a formação dos jovens no PJ, que antes acontecia de forma mais calma, mais planejada, com mais tempo de execução e com mais pessoas envolvidas, dentre outros fatores que contribuía tanto para o andamento do programa, quanto para o aprendizado dos jovens, estava correndo risco de acabar ou de ser modificada a fundo, diminuindo a quantidade de oficinas a serem ofertadas. Considerando que também apresentamos que o PJ movimentava uma grande quantidade de pessoas

para sua execução, o que refletia no cotidiano escolar de forma positiva, principalmente no final de cada etapa, o Programa levava para os jovens novas experiências, novas formas de aprendizado, o que colaborava para o andamento das atividades de várias disciplinas dentro da escola, além de impactar outros ambientes, como o contexto familiar e instâncias como as Câmaras Municipais.

Em outras palavras, antes do NEM, o espaço que o PJ ocupava nas escolas era outro, era um espaço possível. Com a implantação do NEM, os espaços foram sendo reduzidos ou inviabilizados, o tempo de formação alterado, pois os jovens não estavam encontrando tempo para participar das oficinas de forma mais dedicada, passível de tempo para pesquisas e mais envolvimento com o projeto.

Como supracitado no parágrafo anterior, não foi a partir da conversa que tive com a aluna na escola que comecei a relatar para o prof. Rennan os incômodos que eu estava vivenciando com o esvaziamento de alunos e escolas no Programa daquele ano. Minhas indagações começaram antes – para ser mais exata, começaram logo após as primeiras oficinas em março e, principalmente, na abertura oficial do programa, no dia 17 de março de 2022, na Câmara Legislativa. A sessão ocorreu na parte da tarde, num horário em que os alunos provavelmente já teriam saído da escola e participariam do momento, uma vez que criamos, na Escola do Legislativo, um formulário com possíveis datas e horários que respeitasse as necessidades dos alunos. As expectativas para a volta do PJ-Minas de forma presencial num todo (cidades e polos) eram grandes, pois tínhamos saído de uma edição que, apesar de ter passado por problemas de manutenção devido à pandemia da COVID-19, se mostrou positiva para os próximos anos, ainda mais pela escolha do tema a ser trabalhado “Saúde Mental do Jovem”, que foi muito comemorado pelos próprios jovens.

O tema tratava de uma urgência a seu tempo: como voltar para a escola, após quase dois anos de afastamento, assim como mudar de escola, voltar a transitar pela cidade, conhecer novas pessoas, rever os amigos, dentre outras interações que só são possíveis graças ao cotidiano escolar, graças às intervenções que atravessam esses cotidianos e que possibilita que esses jovens vivenciem outros ambientes – lugares estes que não desvalorizam as realidades nas quais eles vivem, o que o autor Gallo (2020) chama de “educação menor” e que, se não for valorizada, acaba perdendo o sentido. Vale ressaltar também que a questão da readaptação escolar pós-COVID também chegou a ser mencionada em nossas

reuniões e não pode ser deixada de lado, pois realmente ela trouxe desafios para os jovens. Mas, com o passar do tempo, chegamos à conclusão de que o maior desafio naquele momento era realmente a implementação do NEM.

Voltando para o período de inscrição de escolas e alunos para o PJ 2022, me recordo o quanto foi otimista para a equipe da Escola do Legislativo o que se refere à quantidade de escolas de Viçosa que se interessaram em participar do programa naquele ano. Das 13 escolas que ofertam o ensino médio na cidade, 08 demonstraram interesse. Além disso, foi considerável o número de alunos inscritos: somando mais de 120 num todo, sendo mais de 80 desses estudantes somente de uma escola (justamente a escola que não conseguia se ajustar aos horários das oficinas). Sobre esta escola, é importante ressaltar que a comunidade escolar não aceitou facilmente as mudanças trazidas pelo NEM. Uma escola que, antes, tinha como período de aula os horários entre 7h e 11h30, passou a lecionar de 7h às 16h40, de segunda a sexta-feira – fato que chegou a ser debatido pela escola, pela Câmara Municipal de Viçosa e até com intervenção de uma deputada estadual que chegou a vir na cidade, dada a tamanha rejeição da comunidade diante das mudanças, a fim de levar o assunto para ser debatido na ALMG. Me recordo que várias reuniões foram realizadas e que muitas partiam das manifestações dos próprios alunos inconformados de terem que passar quase o dia todo dentro do mesmo ambiente escolar, pois muitos ali tinham a necessidade de trabalhar, fazer outros cursos ou atividades de seu interesse, visto que as necessidades de muitos alunos de escolas públicas não se resumem apenas em seus estudos. Porém, no final, mesmo com tanta movimentação, nada adiantou, pois a escola não teve apoio governamental nem das secretarias para revogar a situação e foi obrigada a dar andamento ao NEM, mesmo perdendo alunos e fechando turmas inteiras.

Adiante, já com o PJ perdendo fôlego na cidade e no polo Zona da Mata Norte, a escola citada anteriormente e na qual conversei com tal aluna, insistia em colocar o PJ na sua programação, a cobrança dos alunos e de alguns professores para continuidade do projeto na escola era grande. Dessa maneira, várias reuniões foram agendadas, mas estava difícil alocar o programa. Lembro que todas as vezes que visitei a escola para apresentar ou receber uma proposta, me deparava com um ambiente escolar tumultuado: muitos alunos fora de sala ou indo pra casa, eu demorava para ser atendida e, às vezes, nem era, mesmo com as reuniões sendo marcadas com antecedência. Todavia, surgiu uma possibilidade e a direção da

época me convidou para uma nova tentativa na qual aceitei de imediato e fui até a escola para analisar as tais possibilidades. No dia dessa reunião, me apresentaram duas possibilidades das oficinas serem realizadas, mas teriam que ocorrer dentro da escola, pois os alunos não podiam sair toda semana para atividades extraclasse. As alternativas oferecidas, então, foram: ou no horário do almoço dos alunos entre as 12h e 13h, nas quintas-feiras (este horário surgiu, pois um grupo que ofertava um minicurso de francês estava finalizando o projeto que ocorria nesse horário); ou, então, no fim do dia, após as aulas de 16h40. Nesse mesmo dia, agilizamos via Whatsapp um novo encontro dentro da própria escola, dessa vez com os alunos interessados em participar do PJ e que, não por acaso, já havia se reduzido muito em quantidade e, diante da situação, infelizmente, tendia a se reduzir ainda mais.

O encontro, enfim, ocorreu no horário de aula dos alunos no período da manhã, cedido pelos professores. Mal sabia eu do quanto tudo aquilo mudaria os rumos desta dissertação. No entanto, durante todo esse período de negociação, eu também buscava atender à solicitação de outra escola pública que passava por problemas semelhantes de agenda, mas que também queria muito a presença do PJ entre suas atividades. Sem contar que eu ia recebendo notícias nada positivas das cidades pertencentes ao polo Zona da Mata Norte, que contava com as cidades de Ubá, Paula Cândido e Visconde do Rio Branco e que também não estavam conseguindo emplacar o PJ. Ou seja, eu estava vivendo um momento de caos, a situação era de muita tensão, parecia que tudo iria se perder. E era uma fase delicada, pois o tempo estava passando e nós, da Escola do Legislativo de Viçosa, precisávamos preparar os alunos para a primeira etapa do programa, caso contrário Viçosa estaria fora desta edição, o que pra mim soava como um peso enorme em vários sentidos, sem contar que outros projetos também estavam em andamento na Escola do Legislativo, sobre o meu comando.

Nesta altura dos acontecimentos, eu já estava me sentindo exausta, sufocada, quase sem saída e muito pressionada, pois todo aquele contexto estava se refletindo na minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Meu trabalho já estava mais do que misturado com a minha pesquisa e minha vida e eu me sentia atormentada a todo momento. Ficava preocupada com os colegas das outras cidades que também não conseguiam caminhar, com os estagiários de Viçosa, que, assim como eu, tentavam melhorar a situação diversificando ainda mais as oficinas e tentando não perder mais alunos. Me lembro que em uma das conversas que tive

na Escola do Legislativo com os estagiários um deles me relatou parecer estar “mendigando” a presença e permanência dos alunos no Programa, pois alguns alunos estavam saindo dos grupos e, numa tentativa de resgate, eu solicitava que os estagiários entrassem em contato com estes alunos para tentar reanimá-los e não deixar desistirem da formação. A medida até ajudava, mas se mostrava em alguns casos incômoda, pois alguns alunos nem respondiam nossos contatos e não cabia mais à equipe insistir. Nesse meio, como relatado, a busca por uma possibilidade para manter o polo também me consumia, pois, apesar dos problemas serem parecidos, os contextos das cidades eram bem diferentes: uma cidade maior que a outra, uma com mais escolas que a outra, isto é, cada cidade tinha que se ajustar a seu modo, mas eu, como coordenadora de polo, me via na obrigação de tentar ajudar.

Lembro, mais uma vez, das várias reuniões que tive com o Prof. Rennan e o quanto a sala dele havia se tornado um lugar para meus desabafos; afinal, eu estava vivendo uma possibilidade de descontinuidade do PJ, um rompimento que nunca tinha acontecido desde sua primeira edição em Viçosa, no ano de 2010. Eu via a possibilidade de não vivenciar tudo que foi planejado na minha primeira proposta de projeto de dissertação, que tinha como tema “*O Parlamento Jovem Brasileiro Como Ferramenta Pedagógica: A Experiência dos Alunos do Ensino Médio Regular na Escola do Legislativo do Município de Viçosa/MG*”, minha intenção era o de mostrar o quanto o programa era importante para ajudar na formação cidadã e escolar dos jovens. Como também já foi relatado, nossas conversas, no entanto, foram mudando o curso da pesquisa, pois se tratava de algo novo que atravessava o PJ. Lembro que era algo que também trazia incômodo para o Rennan, visto que, por várias vezes, ele também se surpreendia com os meus relatos – pois o prof. Rennan conhecia bem o PJ-Minas. A sensação era que sempre faltava um fio pra gente ligar os fatos, eu nunca tinha vivenciado nada parecido nas escolas, nem como bolsista nem como professora, e estava diante de muitos acontecimentos novos e com pouco tempo para resolver.

Porém, o assunto NEM, que já havia se tornado parte de nossas reuniões e de nossos questionamentos, vinha aparecendo cada vez com mais força. O prof. Rennan, então, muito atento às evidências e no meu trajeto de vida com o PJ e com certas escolas, me convidou a adotar uma nova forma de se fazer pesquisa que já estava sendo utilizada por diversas universidades. Foi assim que conheci o

paradigma que se tornou base metodológica desta dissertação, a *Abordagem Afetiva* – o que na primeira vez me soou um pouco estranho, pois eu, como Cientista Social, desconfiava de métodos de pesquisas no qual o pesquisador se envolvia com o objeto a ser analisado, pois aprendi assim na universidade, durante o tempo de graduação. Mas, naquele momento da pesquisa, a Abordagem me trouxe uma certa identificação, pois o método se encaixava exatamente em toda aquela experiência que acontecia e já tinha acontecido. Portanto, aceitei o desafio, eu estava disposta a conhecer esta outra realidade e mergulhei em textos de autores e autoras como Jean Luc Moriceau, José Luiz Braga, Ângela Cristina Salgueiro Marques, Sônia Caldas Pessoa, Camila Mantovani, dentre outros pesquisadores que já utilizavam este método e não deu outra, acabei sendo conquistada a cada leitura pela Abordagem dos Afetos. Poder relatar a experiência vivenciada de forma honesta, e tudo feito com muita cautela para não parecer tendencioso por parte do pesquisador, como foi apontado na Metodologia desta dissertação.

Agora, retomarei sobre o período do início das negociações com as escolas e com os alunos para o começo das atividades do PJ 2022. Como supracitado, as expectativas eram altas, contudo, outras realidades foram se mostrando. Me recordo que, ainda no mês de fevereiro, logo após o início das aulas letivas, a equipe da Escola do Legislativo de Viçosa e eu fomos visitar uma escola pública que havia manifestado interesse de participar daquela edição. No dia em que fomos até o local para apresentar o Programa de forma mais detalhada para os alunos e iniciar as inscrições, fui surpreendida pelos diretores da escola, que me chamaram para uma sala reservada para me informar sobre as dificuldades de encaixar o PJ no planejamento anual escolar. Disseram que já estavam com dificuldade para introduzir todas as disciplinas que seriam cobradas naquele ano pelo NEM, visto que a escola é pequena e fica um pouco afastada do centro da cidade e de outras escolas. Logo, estavam funcionando em dois turnos distintos, sendo pela manhã parte do Ensino Fundamental II, seguida do Ensino Médio e na parte da tarde a outra parte do Ensino Fundamental I e II, e que as mudanças na carga horária do NEM também havia causado um efeito negativo na comunidade escolar, devido o fechamento de turmas no período da tarde e a ida de alunos locais para escolas de bairros distantes. Em suma, as prioridades da escola, naquele momento, eram outras e mais urgentes. Saímos dali bem decepcionados, pois a visita já havia sido marcada com uma certa antecedência, os materiais de divulgação e inscrição já

havia sido confeccionados; mas sem ter muito no que encaminhar, uma vez que a conversa com a direção, apesar de ter sido amistosa, foi bem enfática e não nos cabia insistir e desgastar a relação. Optei, então, por respeitar o momento da escola e a sinceridade da direção e não tentar novas formas de adaptação.

Neste mesmo período de inscrição e apresentação do PJ para os alunos, também me recordo que tentamos por diversas vezes contato com a supervisão de uma escola particular de Viçosa-MG que também já havia firmado parceria com o PJ em outros anos e que simplesmente parou de responder nossos contatos. Esta foi a mesma escola que, em 2021, se colocou à disposição de ceder espaços para encontros maiores do PJ, caso fosse necessário e para uma maior segurança dos alunos que estavam voltando da pandemia de COVID-19. Então, fui de certa forma tentar compreender o porquê desse afastamento repentino e a resposta veio através de uma conhecida minha, cuja a filha estudava no local, e que também mencionou que a escola estava passando por momentos difíceis de reestruturação devido a implementação do NEM e que a direção da escola estava preocupada com tais mudanças, pois o tempo de permanência dos alunos dentro do ambiente escolar também havia mudado e a resistência dos pais e dos alunos começava a aparecer. Inclusive, a filha dessa minha conhecida tinha interesse de participar do PJ, pois já conhecia com profundidade o programa e sua mãe já tinha tido ligações diretas com o PJ. Ela chegou a reclamar que, justo na hora dela poder participar, “tinha dado tudo errado”. Tentei resolver a situação explicando à mãe que, para participar do PJ, caso a escola não quisesse confirmar a parceria, bastava os pais autorizarem por escrito. Porém, ela mostrou a realidade da filha que tinha acabado de começar o 1º ano do ensino médio e que, de acordo com o novo calendário escolar, não teria tempo de participar de projetos extraclasse, pois as atividades programadas pela escola tomava grande parte do período da tarde dos alunos com aulas e testes semanais. De certa forma, entendi essa situação de forma generalizada da escola toda e não somente dessa aluna em questão. Assim, encerrei por ali qualquer tentativa de contato com a supervisão ou direção escolar. Em 2023, esta escola optou, mais uma vez, ficar de fora das atividades do PJ.

Ainda assim, as visitas nas outras escolas aconteceram, porém de forma muito rápida, sempre no horário de alguma aula, sempre interrompendo alguns os professores em alguma atividade o que nos deixava desconfortáveis. Nesse contexto, alguns se incomodavam, outros não ajudavam nas divulgações, era um

misto de situações. Assim como em algumas escolas, a direção fez questão de ir junto com o grupo e nos apresentar para a sala e outras só fomos recebidos na porta e autorizados a procurar as turmas do ensino médio para tal divulgação.

Em dados mais resumidos, o PJ 2022 aconteceu da seguinte forma: em janeiro, foram enviados e-mails para todas as escolas de ensino médio da cidade com respostas de algumas, chegando até o início das aulas estaduais no início de fevereiro. Nesse momento, nossa equipe já se preparava para visitar as escolas, construir materiais e montar um calendário de visitas para apresentar o PJ aos alunos de forma mais ampla e, assim, iniciar as inscrições, visto que muitos alunos ainda não tinham vivenciado as agitações do PJ nas escolas devido o período de pandemia. As oficinas estavam previstas para começar no dia 24 de março e começaram, teoricamente, para todas as escolas que confirmaram parceria, mas com ausência da escola de tempo integral. A última visita que realizamos nessa escola de tempo integral para definição da continuidade do PJ ocorreu no dia 24 de maio e no dia 31 do mesmo mês demos início às oficinas dentro da escola, ou seja, a escola estava praticamente com 3 meses de atraso na sua formação.

A Etapa Municipal ocorreu no dia 07 de Julho na Câmara Municipal de Viçosa, contando com a presença de alunos de quase todas as escolas parceiras. Nesse momento, a evasão escolar e do PJ era ainda mais nítida.

Figura 22: Abertura oficial do Parlamento Jovem da cidade de Viçosa-MG na Câmara Municipal de Viçosa-MG.



Fonte: Site Câmara Municipal de Viçosa, 2024.

Figura 23: Oficina de formação do Parlamento Jovem na Escola do Legislativo Sebastião Lopes de Carvalho, Viçosa-MG.



Fonte: Site Câmara Municipal de Viçosa, 2024.

A Etapa Regional aconteceu no dia 02 de agosto, na Câmara Legislativa de Ubá, logo após as férias escolares, quando somente Viçosa e Ubá participaram, pois as outras cidades não conseguiram nem começar o PJ – o que pra gente foi bem triste, pois, como mencionei, as expectativas para esse PJ eram grandes.

Figura 24: Etapa Regional Polo Zona da Mata Norte na Câmara Municipal de Ubá-MG.



Fonte: Site Câmara Municipal de Viçosa, 2024.

Já a Etapa Estadual aconteceu nos dias 21, 22 e 23 de setembro, nas dependências da ELE/ALMG e da própria ALMG. Sobre esta etapa, vamos destacar dois momentos considerados importantes. Sendo o primeiro, um contratempo com uma das alunas escolhidas para representar o polo Zona da Mata Norte, pois Viçosa podia levar três representantes e, faltando apenas um dia para a viagem, uma das representantes desistiu, pois acabou optando por realizar a semana de provas da escola em que estudava, uma vez que a segunda chamada das provas, como ela mesma justificou, eleva muito o nível das questões. Infelizmente, não consegui substituir essa aluna, pois a desistência ocorreu faltando muito pouco tempo para a viagem e não havia tempo hábil para outro aluno se preparar considerando que o PJ-Minas é bem rigoroso, e com toda razão, no que diz respeito à segurança dos jovens que ficam hospedados por três dias consecutivos sob sua responsabilidade e dos coordenadores que os acompanham para a cidade de Belo Horizonte-MG. Essa ausência causou desconforto nos alunos, pois, se tivesse sido comunicada antes, teria dado oportunidade para outro jovem vivenciar a Etapa Estadual como representante de polo.

O segundo fato que ocorreu nessa reta final e que me chamou muita atenção foi o de que, nesses dias de atividades da Etapa Estadual, tivemos uma reunião com vários coordenadores e autoridades políticas regionais. O auditório onde a reunião

aconteceu estava lotado e dois coordenadores surpreenderam quando chegaram a relatar problemas com o NEM em suas cidades, levantando pontos semelhantes ao da cidade de Viçosa. Lembro que a única vez que tentei relatar sobre o problema com este mesmo grupo de coordenadores regionais numa reunião online, agendada pelo PJ-Minas, foi praticamente ignorada por um grupo em questão, parecia que só Viçosa estava passando por aquilo. Minha fala se deu no momento em que a ELE/ALMG dividiu a reunião em pequenos grupos, por regiões diferentes para que cada representante pudesse relatar como andavam as atividades do PJ, e o relator do meu grupo praticamente nem anotou minhas falas, foi direto para aquilo que “estava dando certo”. Porém, hoje entendo que o NEM ainda não tinha atravessado, de fato, o caminho deles, pois os problemas foram aparecendo ao longo do Programa, principalmente em cidades pequenas que só possuem uma escola do ensino médio.

Nessa hora de desabafo dos colegas, tentei me colocar atenta, prestar atenção, pois eu tinha vivenciado uma situação parecida, mas infelizmente fui interrompida de ouvir aqueles relatos, pois fui chamada por um outro colega para uma outra situação e o momento de desabafo passou e não pude acompanhar o seu desfecho. Me recordo até hoje o quanto fiquei indignada com aquela interrupção um tanto quanto desnecessária, cheguei a relatar a situação para o prof. Rennan, pois senti naquele momento que o NEM estava atravessando o caminho de outras cidades e trazendo dificuldades. Infelizmente, a partir daquele momento, não consegui mais localizar quem falou, pois tinha que me atentar para reencontrar os jovens que iam sair de outra reunião. A situação de desabafo, porém, também voltou a acontecer em 2023, só que de uma forma mais explosiva e que será relatada mais adiante.

Apesar de toda dificuldade apresentada na edição do PJ de 2022, Viçosa conseguiu formar um total de 25 jovens, mas os encontros entre todos eles num mesmo momento não foi possível de ser realizado, pois sempre faltava um grupo considerável de alunos nas reuniões por motivos diversos. A maioria dos motivos eram relativos a alguma atividade sendo realizada nas escolas, fato que ocorreu até no dia do encerramento oficial do programa na cidade, em 20 de outubro de 2022, com entrega de certificados na Câmara Municipal de Viçosa, onde nem todos puderam comparecer.

Figura 25: Encerramento da edição 2022 do Parlamento Jovem de Viçosa-MG na Câmara Municipal de Viçosa.



Fonte: Site Câmara Municipal de Viçosa, 2024.

Alguns desses momentos de 2022, puderam ser vistos nas imagens apresentadas acima (figuras 22, 23, 24 e 25). Agora discorreremos um pouco sobre a edição do ano de 2023.

O tema escolhido pelos jovens para o Parlamento Jovem 2023 foi “Jovem e Mercado de Trabalho”, tema que também foi muito pertinente para as mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio e que ainda traziam muitos incômodos para os jovens, pois as chances de mudanças, como uma possível revogação do NEM, eram muito poucas.

O cenário do PJ, em 2023, na cidade de Viçosa, apresentou mudanças, mas continuou desafiador. Em meados de janeiro, começamos a enviar as cartas convite via e-mails para as escolas – e as mesmas escolas de 2022 não responderam. A escola de tempo integral, no entanto, já havia separado às quintas-feiras na hora do almoço para as oficinas do PJ, o que ajudou muito na construção do nosso calendário. Ademais, outra escola passou por momentos semelhantes de falta de tempo e espaço para se manter no PJ 2023 e, para não perder mais espaço na cidade, também tivemos que passar a ofertar as oficinas dentro desta escola no horário de almoço dos alunos, nas sextas-feiras de 11h30 às 12h30, com as aulas começando, de fato, no dia 14 de abril do mesmo ano.

Apesar de ser necessário para o momento, desmembrar o PJ pela cidade não era intenção da Escola do Legislativo durante minha gestão, pois esta ação poderia dificultar a interação entre os alunos de escolas diferentes, principalmente entre escolas públicas e privadas. E levando em conta que a formação do PJ tende a ocorrer de forma conjunta para a cidade e não por escola, nosso propósito, então, era o de fazer com que os alunos se interagissem o máximo possível dentro da Escola do Legislativo e, assim, convivessem com a diversidade escolar, evitando a formação de grupos por escola, aspecto que poderia dificultar tanto a criação das propostas de leis, quanto a votação dessas propostas que seriam enviadas para as próximas etapas. Pois a rivalidade entre os jovens por escola já acontece naturalmente na cidade, principalmente nos campeonatos escolares – situações que pude vivenciar como professora do ensino médio em várias escolas –, e não tem como ser ignorada. Mas o momento solicitava tal compreensão e alerta da equipe da Escola do Legislativo sobre as formações desses grupos, tentando deixá-las o mais parecidas possível para nenhuma sair prejudicada, sabendo mais ou menos que outra.

Sendo assim, as oficinas do PJ 2023 ocorreram em três lugares distintos, sendo na Escola do Legislativo e dentro das outras duas escolas em dias diferentes. A situação naquele ano, devido aos horários de aula, ficou tão inusitada que duas alunas de uma escola particular que queriam participar do PJ tiveram que se deslocar para uma dessas duas escolas, pois o horário de aulas delas batiam com o horário da Escola do Legislativo e esse deslocamento só foi possível por que a mãe de uma delas se dispunha em fazer o deslocamento de carro – infelizmente, e como já era previsto, tal esforço não durou até o final das etapas, o que foi uma perda sentida para o PJ, pois uma dessa alunas participou da edição de 2022 e foi nítida sua mudança justamente naquilo que o PJ fornece e tanto me encantou quando comecei a acompanhar o programa. Para ilustrar, me recordo do primeiro encontro que tive com essa aluna e tantos outros na Escola do Legislativo em 2022, e o quanto era difícil ouvir ela falar seu próprio nome e sua escola quando ia se apresentar para o grupo. Mas a situação foi se revertendo a cada oficina e, na Plenária Municipal e Regional, ela se sentiu tão à vontade que se candidatou para defender um dos temas e coordenar a mesa nas duas ocasiões. Ou seja, essa aluna era exatamente o desenvolvimento juvenil que o PJ Minas forma a cada ano, e ela era uma aposta para o PJ 2023, pois já havia dito que iria concorrer novamente para

coordenar um dos trabalhos durante as etapas. Por isso, sua saída mexeu bastante com a equipe.

Adiante, e de forma positiva, outras situações se fizeram presentes, as duas cidades que saíram do polo Zona da Mata Norte (Ubá e Paula Cândido) estavam de volta e uma nova cidade local também ia compor o polo: a cidade de Coimbra, que teria sua primeira edição do PJ, algo que eu buscava desde 2021, aumentar o polo, enviando carta convite para cidades vizinhas e acabou dando certo com Coimbra em 2023 e Ervália em 2024. Até então, tudo parecia correr bem. O calendário de Viçosa, então, se formou da seguinte forma: abertura oficial do PJ, no dia 23 de março de 2023; Etapa Municipal, em 21 de julho, na Câmara Municipal de Viçosa; Etapa Regional, em 04 de agosto, na cidade de Ubá; e a Etapa Estadual nos dias 20, 21 e 22 de setembro, na cidade de Belo Horizonte-MG.

Todavia e mais uma vez, o NEM começava a atravessar os caminhos do PJ. A luta para manter os alunos em Viçosa continuava desafiadora, e a evasão escolar continuava. As outras cidades também relataram problemas, principalmente as cidades menores que, para realização do PJ, também tiveram que organizar as atividades no horário cedido pela escola, pois o NEM também era de tempo integral. Nesse ano, o trabalho também não foi fácil, pois eu tentava junto aos demais coordenadores manter as cidades no polo, mesmo com um número reduzido de alunos. O processo foi dando certo e nenhuma cidade desistiu até a Etapa Regional. Para a Etapa Estadual, uma cidade se absteve de levar um aluno representante, pois, segundo informações dos próprios coordenadores, nenhum havia se interessado, se sentiram inseguros, pois tiveram pouco tempo de oficinas preparatórias.

Em 2023, para tentar evitar o esvaziamento do PJ, lançamos um evento denominado “Encontrão”, na busca de tentar resgatar alunos faltosos, aproximar as escolas, interagir os jovens e alinhar os grupos para as plenárias municipais e regionais, o que acabou dando muito certo e foi realizado duas vezes: a primeira no dia 05 de junho e a segunda no dia 06 julho, às duas no horário das 14h, mas que, de toda forma, acabou coincidindo com horário de aula de alguma escola e inviabilizava a participação de alunos. E lembrando que, em meio a isso tudo, eu também estava à frente de outros projetos da Escola, como a Premiação Gabriel Rodrigues, que demandava muito tempo para organização.

A seguir mostrarei fotos de alguns outros momentos das etapas de 2023.

Figura 26: Abertura oficial do Parlamento Jovem 2023 no dia 23 de março de 2023 nas dependências da Câmara Municipal de Viçosa-MG.



Fonte: Site Câmara Municipal de Viçosa, 2024.

Figura 27: 1º Encontro do PJ Viçosa na Escola do Legislativo Sebastião Lopes de Carvalho, que ocorreu no dia 06 de junho de 2023.



Fonte: Site Câmara Municipal de Viçosa, 2024.

Figuras 28 e 29: Registros do 2º Encontro do PJ Viçosa na Escola do Legislativo Sebastião Lopes de Carvalho, ocorrido no dia 05 de julho de 2023.



Fonte: Site Câmara Municipal de Viçosa, 2024.

Figura 30: Matéria sobre a Etapa Regional do Parlamento Jovem 2023 na cidade de Ubá no dia 04 de agosto de 2023 com cerca de 60 alunos pertencentes ao polo Zona da Mata Norte composto pelas cidades de Coimbra, Paula Cândido, Ubá, Visconde do Rio Branco e Viçosa.

Viçosa participa da Etapa Regional do Parlamento Jovem 2023 em Ubá

O Parlamento Jovem em Viçosa é coordenado pela Escola do Legislativo de Viçosa - Professor Sebastião Lopes de Carvalho

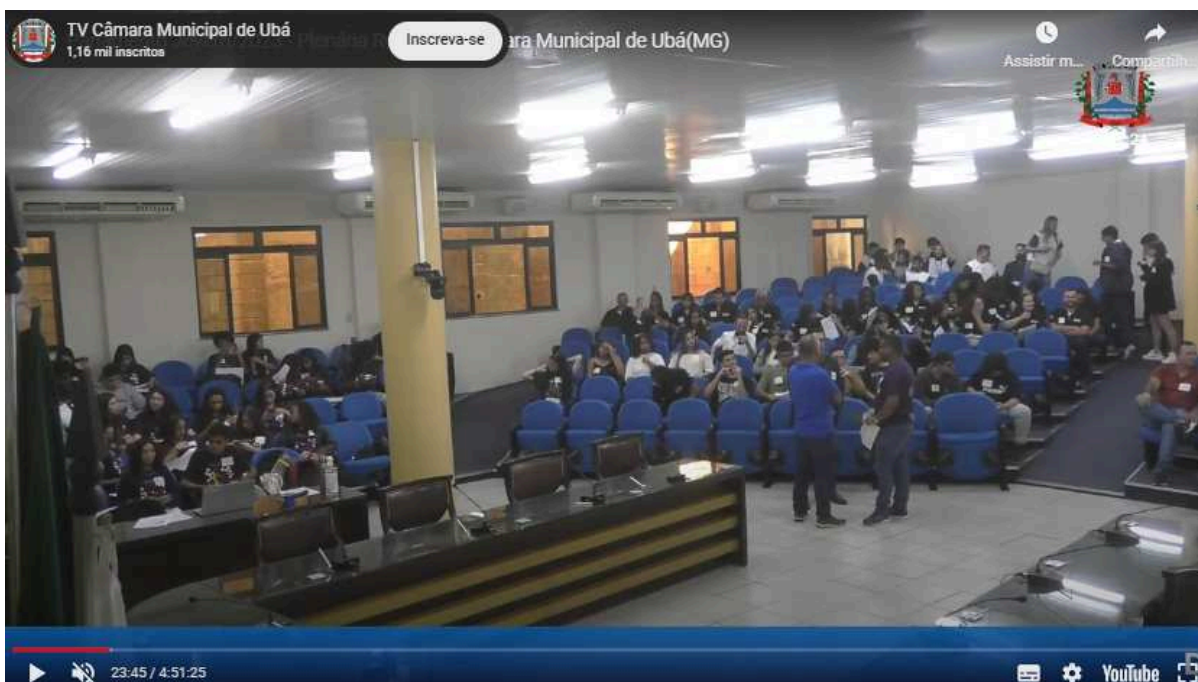
Ago 9, 2023

🗨️ 0



Fonte: Jornal Folha da Mata

Figura 31: Etapa Regional do Parlamento Jovem 2023 na cidade de Ubá no dia 04 de agosto de 2023 com cerca de 60 alunos pertencentes ao polo Zona da Mata Norte composto pelas cidades de Coimbra, Paula Cândido, Ubá, Visconde do Rio Branco e Viçosa.



Fonte: Canal do YouTube da Câmara Municipal de Ubá.

Sendo assim, reafirmo que o PJ 2022 não foi tão diferente do PJ 2023 nos contextos da cidade de Viçosa. Ao todo, 68 alunos se inscreveram, a evasão não deu trégua nem para o PJ nem para as escolas, o número de alunos formados aumentou para cerca de 35 e muito desse aumento se deve graças a realização do PJ dentro das escolas o que facilitava para a participação dos alunos nas oficinas, assim como eventos que, infelizmente, conflitavam com horários das aulas e faziam com que os alunos tivessem que optar por um ou outro. As cidades participantes do Polo Zona da Mata Norte realizaram todas as etapas e, em sua maioria, com uma baixa adesão de alunos, correndo risco de desistência o tempo todo. O Polo fez seu papel e, apesar dos pesares, a edição foi novamente considerada um sucesso. Contudo, no início de 2023, saio da Escola do Legislativo e retorno para a sala de aula, passando a vivenciar outro contexto do NEM com mais detalhes e mais perturbador e que serão melhor relatados no quarto tópico deste capítulo.

4. Tensões cotidianas escolares diante do Novo Ensino Médio

Como já mencionado anteriormente, em fevereiro de 2024, acabei saindo da Escola do Legislativo, o que inicialmente foi um susto, mas que, aos poucos, foi se resolvendo. Mais uma vez, os contextos se misturaram em minha vida, fosse profissional, pessoal e acadêmica. Porém, poucos dias após a minha exoneração, comecei a lecionar em uma escola pública de Viçosa, escola esta que sempre mantive uma certa afeição, pois foi nela que estudei em minha juventude, lecionei por alguns meses quando me formei, e participei de projetos. Esse novo momento de reencontro com a escola, contudo, foi de espanto, parecia outro lugar. E, dessa vez, não assumi um cargo como professora de Sociologia e sim como professora de Humanidades e Ciências Sociais, disciplina pertencente aos itinerários formativos do NEM.

Como eu já havia trabalhado como professora ali e em outros lugares e já tendo vivenciado certos desafios trazidos pelo NEM, fiquei confiante e até feliz, mas a realidade apresentada já nos primeiros dias foi me trazendo agonia. O ambiente escolar estava completamente diferente de todos os ambientes escolares que já frequentei. Muitos desafios que o NEM trouxe para o PJ começaram a fazer sentido a partir do primeiro dia de aula. Me recordei ali de quando a equipe da Escola do Legislativo começou a visitar as escolas em 2022 e 2023 para apresentar o programa para os alunos e fazer a inscrição dos alunos interessados e as escolas estavam tumultuadas, nos recebendo rapidamente, nos evitando, assim como os alunos se encontravam agitados, desconectados, temerosos, andando corredor a fora a todo momento, querendo ir embora pra casa. Assim, toda aquela situação desconfortante que vivenciei no PJ foi voltando, mas agora, além de fazer parte dela, eu também tinha que ajudar a controlar.

Me recordo de mais outras vezes que cheguei na sala do Prof. Rennan assustada, agora eu que não conseguia colocar em palavras o que estava acontecendo e entendi perfeitamente a aluna que em 2022 não conseguia explicar o contexto escolar do NEM: a situação era caótica.

Lembro que nos primeiros dias de aula, quando tive acesso a outros ambientes da escola e da sala dos professores, o espanto só foi aumentando, pois os professores também estavam agitados, perdidos e nervosos e, assim como eu, havia outros “novatos” tomando posse de um cargo designado e que não sabiam de

nada. Era início do 1º bimestre, primeira semana de aula pós-carnaval – uma semana que eu evitava de fazer contato e visitas com as escolas quando assumi o PJ, pois, normalmente, já era um ambiente de tumulto, de reorganização, mas longe do que o NEM apresenta. Muita coisa estava sendo definida naquele momento, eu não conhecia muitos professores e não tinha recebido muitas orientações da direção e precisava de alguma forma me inteirar. Conversar com a direção naquele instante era praticamente impossível, mesmo que essa tenha se colocado à nossa disposição para tirar dúvidas, pois a sala deles vivia com filas de pais e alunos para serem atendidos, assim como outros problemas mais urgentes para serem resolvidos. Tentar buscar informações com os professores até ajudava, mas eles também não conseguiam avançar muito, ficavam em dúvida, e pediam para procurar a direção mesmo, para não ter erro de informações, sem contar que estavam sempre na correria, entra e sai da sala. Me dei conta que preenchi um cargo, uma disciplina desconhecida, e tive que me virar. Me lembro que, quando consegui um momento com a direção para me passarem os horários de aula, me levaram para um quadro de informações abarrotado de folhas impressas, com várias informações e, mais uma vez, me vi diante de siglas e mais siglas que davam nomes às disciplinas⁴⁹. Eu mal conseguia encontrar as salas de aula em que eu lecionaria, quem dirá decifrar as siglas. Naquele quadro, estavam os horários de todas as 23 turmas que a escola atende, fossem do Ensino Fundamental II, NEM de Tempo Regular, NEM de Tempo Integral e NEM Técnico em Logística. A sigla da minha disciplina era HCSOCI. Após alguns minutos, encontramos as salas e lá fui eu conhecer as turmas.

Um incômodo imediato é que a escola, hoje, tem o dobro do tamanho de quando eu estudava e também incontáveis grades, seja nas janelas, área de alimentação ou nos corredores. Eram muitas grades. Atualmente, a escola também conta com vários laboratórios e salas de apoio. É uma das maiores escolas da cidade, atendendo cerca de 800 alunos por ano. Esse número era maior antes do NEM, chegando a 1.200. À medida que fui entrando nas turmas, percebi que as perguntas eram sempre as mesmas: Outra professora? Mas agora é aula de quê? Qual sua disciplina? O horário mudou? Eu respondia uma por uma calmamente, até

⁴⁹ Siglas utilizadas para identificação das disciplinas nos horários dos alunos: INT, S.I.NA, PR.EXP, P&INTE, EORIEN, PCC, N.I.M.A, CNTE, IMT, HCSOCI, TEC&IN, LAPRE, HCSOCI, P.P.EM, G.CUST, L.APRE, I.SCEM, L.I.AD, CONTAB, OP.T.D, N.MAT, PCC, I.BAS, F.LOGI.

os alunos compreenderem que não se tratava de mais uma disciplina e, sim, de uma substituição de uma professora que havia saído de licença maternidade. Daí em diante eu comecei a sondar o que eles já haviam estudado, pois eu estava como professora tanto de turmas dos 1º anos quanto dos 2º e 3º onde a disciplina é mais conhecida como Humanidades. Porém, eu não conseguia coletar muitas informações, pois os alunos muitas vezes relataram não se lembrar do ano anterior, que tudo tinha sido muito rápido e confuso, e ainda existia o fato da disciplina não ter material didático. Então eu realmente ia ter que me virar, já sabendo que a escola tem limites para uso de papel e impressão. Criar apostilas não seria uma possibilidade, usar a internet para pesquisa em sala de aula através dos aparelhos celulares até ajudou no começo, mas, devido ao excesso de redes sociais e jogos compartilhados, a escola optou por cortar o sinal de internet e proibir o uso de celular em sala, o que não adiantou muito, pois muitos alunos usam os celulares para jogos que já estão salvos nos aparelhos. No fundo, eles sempre dão um jeito de pegar o aparelho, o que se tornou um problema dentro das salas de aula.

No entanto, criar materiais didáticos, preparar aulas e tentar diversificar as aulas me remeteu aos tempos do PIBID/Sociologia, e o quanto toda aquela experiência ficou marcada em minha vida. Assim como as falas do filósofo Silvio Gallo (2002; 2020), que retrata o cotidiano escolar e a educação menor, o PIBID prezava por isso, sair do micro para o macro, assim como Gonçalves e Silva (2020) e Placides e Costa (2021), que também explicam, através dos estudos de John Dewey, o quanto a experiência ajuda no aprendizado. De tal forma, passar pelo PJ também me ajudou a compreender a importância de se criar materiais didáticos mais simplórios, com temas que despertem interesse nos jovens dentro do que é solicitado pelos documentos oficiais.

Contudo, os dias foram se passando, e escola se tornando cada vez mais tumultuada, muitos alunos desistindo, trocando de escola, pois o tempo integral chega a ser cruel com esse jovens que passam o dia inteiro dentro do mesmo ambiente. Por mais que a gente os leve para os laboratórios, o ambiente vai continuar o mesmo, pois eles também são usados por outros professores, assim os lugares vão se tornando monótonos. Curiosa que sou, sondei sobre outros projetos extracurriculares na escola e descobri uma variedade de clubes, como: clube de cinema, clube do esporte, clube do livro, do esporte, ou seja, não chegam a ser considerados projetos extracurriculares e sim uma “distração” para os alunos, e

todas essas distrações são realizadas no horário do almoço dos alunos, dentro de alguma sala ou laboratório.

Sobre o Parlamento Jovem, pouquíssimos alunos conheciam, fui ter conhecimento dos participantes poucos dias do PJ realizar um “Encontrão”, que ocorreria no horário da minha disciplina para uma turma do 1º ano de tempo integral e na aula na qual os alunos apresentariam um trabalho que, por sinal, foi muito desafiador tanto para mim, quanto para eles. Pois, na busca de evitar ficando levar papel para casa, solicitei que fizessem os trabalhos em slides e colocando os pontos mais importantes das pesquisas realizadas em grupo. Quando apresentei a proposta, os alunos foram muito resistentes, reclamaram muito, pois quase nenhum deles sabiam fazer os slides e eu precisei ensinar os primeiros passos, precisei insistir nas pesquisas e ter muita paciência, já que muitos nem computador têm em casa, não tinham nem como praticar. Mas o trabalho, também, só poderia ser feito dentro da escola, no horário das minhas aulas ou dos estudos orientados, caso tivesse disponibilidade nas salas de informática (duas salas) que são muito disputadas pelos professores.

No final, deu tudo certo. Eles gostaram dos resultados e queriam apresentar os trabalhos, o que não seria possível para um determinado grupo que participa do PJ e solicitou adiantamento da apresentação. Eu autorizei e a apresentação acabou sendo só para mim, numa sala vazia, durante o intervalo da tarde. Minha indignação nem foi com o PJ, tendo em vista que já estive nesse lugar de construir eventos durante as aulas dos alunos. O problema foi de ter sido avisada pelos alunos em cima da hora que eles seriam liberados pela escola, o que chegou a ocorrer outras vezes, e me fez constatar uma falha na comunicação da escola. Todavia, nesse dia confirmei o fato de que, com o NEM, muitos alunos precisam optar entre as atividades extraclasses ou cumprir os horários das aulas, pois tem professor que não libera por motivos diversos, o que, por diversas vezes, esvaziava as oficinas do PJ.

Nesses poucos meses em que estou no colégio, também pude perceber e vivenciar a pressão que a escola sofre para cumprir o Calendário Escolar construído pela SEE/MG. Muitas vezes somos levados a parar nossos conteúdos para aplicação de provas externas que vão medir o conhecimento dos alunos e que, possivelmente, vão criar “novas formas” de intervenção escolar, o que fortalece a ideia de “salvar as escolas”, pois os índices têm piorado, e se encaixa exatamente

no que Gallo e Monteiro (2020) destacam para os ditos salvadores da educação, o setor privado investindo no setor público. O que mais me chamou atenção sobre este fato do qual os autores se referem foi uma publicação no site oficial da SEE/MG que exalta o sucesso de um programa de Gestão Compartilhada⁵⁰ do projeto Somar, que propõe a gestão compartilhada de escolas públicas com Organizações da Sociedade Civil (OSC), projeto este que foi realizado em três escolas estaduais localizadas na Região Metropolitana de BH e que tende a se espalhar estado afora, o que me fez lembrar a forma como NEM foi criado e implementado.

Voltando para as modificações que as provas promovem no ambiente, agora, juntando as provas internas e as externas, percebi o quanto essas aplicações desgastam os alunos e modificam o ambiente escolar, pois as provas são aplicadas em sequência, sem dar muitas chances para estudarem. É o momento quando os alunos mais uma vez demonstram seu descontentamento com o NEM, pois muitos saem das provas com sentimentos de fracasso, e outros brincam com a situação, o que reflete de forma negativa na escola, deixando o período de pós-prova tensionado, desestimulado, cansativo e, novamente, faz a escola perder o sentido, uma vez que as críticas são novamente inviabilizadas e os alunos vão perdendo as forças e “aceitando” a condição. A situação do NEM é tão controversa que, mesmo diante de 27 disciplinas, a escola é orientada a dar conta de tudo no período das aulas e os professores não podem mais enviar atividades para os alunos executarem em casa. Tudo precisa ser desenvolvido dentro da escola, o que precariza mais o ensino, já que a escola não possui mecanismos de estudo. Ademais, é possível perceber que essa carga horária extensa desarticulada na escola também atinge os professores, que vivem em estado de exaustão. Nunca tinha presenciado tanta rotatividade de professores num mesmo ano, numa mesma escola em tão pouco tempo, pois dar conta de tudo isso se tornou desgastante para todos – alunos, direção e professores.

Toda essa situação também comprova o que os autores Alana Bueno (2022), Denice Catani (2007) e Christian Laval (2019) – dentre outros apresentados no capítulo 1 desta dissertação – sobre os riscos do neoliberalismo dominar a educação básica, principalmente nas escolas públicas, acumulando atividades que atendam

⁵⁰ Site SEE/MG. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/projeto-de-gestao-compartilhada-completa-dois-anos-trazendo-diversas-melhorias-em-escolas-de-minas-gerais/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

para uma educação generalizada, diminuindo a educação cidadã, pressionando os professores, o que agrava as desigualdades, fomenta a carência de políticas públicas, não planeja o futuro e, literalmente, faz com que os alunos se tornem empresários de seu próprio fracasso.

Vale resgatar, aqui, fatos que aconteceram durante e após o período que envolveu uma grande festa junina que ocorreu na escola – evento que fez a escola parecer com a que eu havia estudado, um ambiente mais feliz, sem maiores tensões, alunos interagindo com os professores e vice versa, pessoas mais livres, vendo sentido no que estavam fazendo. A festa foi planejada com mais tempo e participação dos alunos em prol de um evento coletivo para a comunidade escolar e que deu muito certo, trazendo uma sensação de alívio, um suspiro geral, aquela sensação de esperança de ver a escola sem pressão, uma escola mais democrática. As danças foram as que mais surpreenderam, principalmente a do Ensino Médio, pois muitos alunos foram resistentes para dançar até chegar o dia. Chegamos a pensar que a dança seria menor que a quadrilha do Ensino Fundamental, mas acredito que, na semana de ornamentar a escola, eles foram mudando de ideia, considerando que eles que ajudaram a construir os enfeites e viram tudo sendo colocado em seus lugares, o ambiente da escola se modificando com detalhes dos trabalhos deles, as grades parando de incomodar... Assim, chegaram em peso no dia da festa. A maioria caracterizados para dançar, e não podia dar em outra: a grande roda ficou linda, parecia que não ia acabar. Os espectadores se divertiam com as danças, com seus erros e acertos, a dança virou a maior diversão da festa. Enfim, a festa trouxe exatamente o que a escola precisava, paz, o que era bom demais pra ser verdade.

Todavia, na semana seguinte da festa, as demandas no NEM chegaram mais uma vez atropelando tudo. Foram colocadas em prática atividades da “Semana de Intervenção Pedagógica”, que duraria entre os dias 08 e 12 de julho, e, ainda, os dias escolares com uma suposta revisão de conteúdos entre os dias 15 e 19 julho, para daí entrar no período de recesso de 22 de julho a 02 de agosto. A intenção da Semana de Intervenção Pedagógica era melhorar as habilidades e competências dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Toda a escola envolvida em projetos que surgiram de forma quase repentina, e que precisavam ser registrados em fotos para fins de comprovação. Uma semana cheia de oficinas no período da manhã e da tarde, porém no segundo dia de atividades os problemas começaram a

surgir. Os alunos se sentiram ociosos de tempo, sentiram a pressão da escola, não estavam compreendendo muito as dinâmicas, melhor dizendo, estavam exaustos. Me lembro que em uma dessas oficinas foram apresentados para os alunos gráficos referentes a seus desempenhos nas provas internas e externas, uma verdadeira exposição de pessoas, ou seja, mostrando que os alunos precisavam se dedicar mais aos estudos, que a escola estava sendo prejudicada por esses dados e isso abalou muitos deles, muitos estudantes se sentiram culpados.

A semana foi desastrosa, cheia de desentendimentos e ausência de diálogo. A falta de organização para toda essa movimentação foi percebida pelos alunos, que já estavam desestimulados e já clamavam por férias, pois o período de provas bimestrais havia se encerrado no dia 03 de julho e eles entenderam que o bimestre também; logo, ficar ali, naquelas oficinas, não fazia sentido. Dessa maneira, eles chegavam na escola e logo queriam ir embora, vagavam pelos corredores agitados evitando as salas de aulas, batiam nas portas, corriam, se aglomeravam na saída da escola nervosos. Eram muitos alunos nessa situação, uma situação que, por pouco, não terminou em quebradeira. Acredito que o respeito que eles ainda têm pela escola falou mais alto, e dito que muitos conseguiram autorização dos responsáveis para ir embora e nem voltar nos dias seguintes – situação que, no decorrer das semanas, foi tornando a escola cada dia mais vazia, os poucos que apareciam estavam desanimados e imploravam para os professores não passar mais matéria, até chegar o período de recesso escolar e cada um tomar seu rumo.

Logo, essas duas últimas semanas escolares retomaram todo desgaste trazido pelo NEM e que não dá trégua, trazendo à tona mais uma vez justamente o que o neoliberalismo faz (Martins; Santos, 2021; Silva, 2018; Laval, 2019), que é precarizar a educação, tratando a escola como mercadoria, bem como oferecer um ensino para que o estudante se torne empreendedor de si mesmo e de seu tempo e, quando os objetivos não são alcançados, culpam os alunos pelo seu próprio fracasso, abrem margem para privatização da gestão e, assim, ditando os conteúdos programáticos.

Dessa maneira, termino este tópico lembrando toda trajetória da dissertação, em que apresentei os problemas cotidianos do PJ e das rotinas escolares, agora, sobre uma nova ótica, uma nova experiência. Movimento que eu só poderia ter relatado vivenciando o contexto de dentro da escola, sentindo na pele todas as mudanças que o NEM vem trazendo, desvalorizando os trabalhos dos

professores e a formação dos alunos, valorizando o neoliberalismo, assim como tirando as possibilidades da construção de um futuro melhor para os jovens que também vivenciam esse contexto. No momento, não vejo solução para melhorar o problema, não vejo uma movimentação efetiva dos atingidos, não vejo uma organização sindical convincente que consiga movimentar a classe para uma cobrança mais forte de reorganização do NEM, infelizmente. Sendo assim, tal como aconteceu em 2016, o NEM vai se fortalecendo, as escolas cada vez mais precarizadas e abrindo margem para investimentos privados. Uma realidade que já aconteceu no estado do Paraná, com a privatização das escolas públicas, e é agravada na forma desrespeitosa como o Congresso vem tratando o tema em 2024, mais uma vez silenciando os poucos que ainda vêem possibilidades de mudanças apresentadas pelas comunidades escolares.

5. Conclusões do capítulo

Sendo assim, e por tudo que foi relatado, chego no final deste capítulo com um imenso desgaste. E, apesar de sentir uma sensação de dever cumprido, ainda ficou o sentimento de poder ter feito mais. Porém, infelizmente, não podia, pois, como foi relatado em alguns pontos desta dissertação, para acontecer o PJ é preciso de mais pessoas atuando, mais lugares e horários disponíveis e isso foi se tornando mais difícil desde a implementação do NEM.

Trabalhar no PJ nestes dois anos como coordenadora municipal e de polo me trouxe várias reflexões sobre a continuidade do programa nesse formato. As oficinas de formação foram e continuam reduzidas consideravelmente, devido à falta de tempo dos alunos diante da carga horária do NEM. Foi difícil ver o esvaziamento das oficinas por uma condição que tende a permanecer por muito tempo, pois não vejo possibilidades de mudanças mesmo com atuação de outros governos, pois o neoliberalismo continua cada vez mais forte dentro das escolas e sem abrir espaço para novas possibilidades para além das ações importantes para quem investe.

Ver os alunos desistindo o tempo todo do programa não foi fácil, inclusive não tive mais notícias da aluna que praticamente mudou os rumos desta dissertação. Nosso primeiro encontro na escola também foi o último. Assim como não foi fácil ver cidades do Polo Zona da Mata Norte desistirem por falta de espaço na cidade e nas escolas. Ou seja, desistiram por falta de tempo provocado pelo NEM e não por falta

de interesse dos alunos. Me recorro de ter recebido a notícia de desistência das cidades diretamente de seus coordenadores e não foi fácil relatar para o PJ-Minas, pois se tratavam de cidades parceiras de vários anos consecutivos, mas naquela altura não tinha mais o que fazer, o cronograma do PJ estava em andamento e por se tratar de um evento grande com movimentação de dezenas de cidades e pessoas precisava ser cumprido, pois na ALMG não tem como ficar modificando suas agendas, pois se trata de um lugar que atende as demandas de estado de Minas Gerais inteiro.

Outro ponto que gostaria de trazer nessa finalização foi a explosão de reclamações e lamentos vindos de outras cidades e polos na Etapa Estadual de 2023. Ali pude presenciar relatos de vários coordenadores, todos no mesmo dia e com histórias muito parecidas. Também pude perceber, neste mesmo dia, que trabalhar no PJ era um ato de afeto, e não apenas de trabalho.

A questão, para a maior parte de nós coordenadores presentes naquela edição, era sobre acreditar e lutar por algo que fazia sentido tanto para quem realiza, quanto para quem participa, ainda mais se recordarmos que muitos coordenadores designavam outros trabalhos na cidade e não recebiam remuneração alguma para desenvolver o projeto. Portanto, é sobre acreditar num programa voltado para jovens, que, muitas vezes, são desacreditados por suas ideias e impedidos de ocuparem seus espaços. Vivenciei isso em várias escolas, onde o jovem era visto apenas como um aluno que estava ali de passagem e, às vezes, nem era bem vindo, pois eram considerados inquietos, perdidos, travessos e não levavam nada adiante, sendo que, em muitos casos, o problema era a falta oportunidade, a falta de algo para esses jovens se encontrarem na escola, nos estudos, ou naquilo que pode praticar para seu desenvolvimento maior, se não tudo fica, realmente, muito vago e eles se perdem.

Outra questão que eu gostaria de relatar sobre essa valorização juvenil é que, na primeira apresentação que fiz sobre essa dissertação, ainda na fase de seleção em 2021, usei trechos da canção “Não é Sério”⁵¹ - Canção da banda Charlie Brown Jr. e Negra Li. O trecho foi colocado justamente na formulação do problema de pesquisa, pois fala do quanto “*O jovem no Brasil nunca é levado a sério*”, do quanto a visão desses jovens são dispensáveis e banalizadas, e da crença de que um dia isso vai mudar. Minha intenção, no entanto, era demonstrar que existia sim

⁵¹ Música disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=1pwozTNLHro>.

possibilidades de mudanças, apesar de serem poucas, e que o Parlamento Jovem de Minas era uma opção, pois eu, como estudante universitária, professora do ensino médio e coordenadora do programa, pude acompanhar a evolução de vários jovens nesse programa, assim como estremeci diante da possibilidade de tudo piorar ou até de acabar, diante das dificuldades trazidas para o NEM na cidade de Viçosa-MG, mas não só. São problemas que, como relatado, chegaram para outras cidades e, possivelmente, para outros projetos extracurriculares que buscam espaços nas escolas com intuito de levar para os alunos a experiência e a valorização de suas atividades cotidianas, da educação menor, da cultura local, isto é, da realidade desses alunos.

Dentro da realidade apresentada nesta dissertação e ainda acreditando nas possibilidades de resistência do PJ-Minas, no mês de fevereiro de 2024, saio da Escola do Legislativo e volto a lecionar em uma escola de Viçosa, e, dessa vez, começo a acompanhar e vivenciar outras realidades trazidas pelo NEM, assim dizendo, de um outro ângulo ou lugar de fala, e que vem me apresentando outras realidades e impulsionando novos afetos, novos desconfortos – pois se trata da escola que estudei e que já participei de vários projetos acadêmicos e no qual o ambiente se tornou e tem se tornado cada vez mais desarticulado, estranho, totalmente diferente. Uma escola antes e depois da implementação do NEM, pois se trata de, ao conhecer o NEM dos bastidores escolares, viver de perto as tensões cotidianas e os horizontes sendo roubados, com pouca presença ou quase nenhuma do Parlamento Jovem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento em que a presente dissertação será concluída, meu esforço principal vai ser de retomar os seus objetivos, fazendo uma reflexão sobre a abordagem metodológica, bem como apontando alguns principais resultados que o trabalho traz, lançando mão da abordagem afetiva e apontando a necessidade de estudos futuros para que esse contexto vivenciado atualmente em função do Novo Ensino Médio e sua relação com projetos extracurriculares de educação para cidadania possa ser compreendido também a partir de outras nuances.

Sendo assim, foi apresentado como problema geral desta dissertação compreender como o Novo Ensino Médio afetou a existência e a continuidade de projetos extracurriculares de educação para a cidadania nos contextos escolares. Esse objetivo foi elaborado a partir do contato que eu tive com o programa Parlamento Jovem de Minas Gerais e pude perceber o quanto o Novo Ensino Médio acabou desarticulando as estruturas já muito tradicionais desse programa do Parlamento, que foram construídas desde a sua criação pela Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais no ano de 2004. Além disso, a partir desse objetivo geral, meu esforço foi o de tentar explicitar, desvendar, revelar um cenário que tem sido enfrentado não apenas pelo Parlamento Jovem, mas certamente por projetos extracurriculares de formação para a cidadania a partir do Novo Ensino Médio.

Entretanto, tais vivências não têm aparecido – pelo menos durante os estudos elaborados para o desenvolvimento do Estado da Arte desta dissertação – nos contextos científicos. Então, meu objetivo foi demonstrar e compreender o quanto esse cenário pode estar acontecendo ou se reproduzindo em outras realidades, de outras escolas no contexto do Novo Ensino Médio.

Nesse sentido, para perseguir meu objetivo geral, a escolha metodológica desta dissertação, sobretudo como vimos na Introdução e ao longo dos capítulos, foi com a denominada “Abordagem dos Afetos”. Conforme Moriceau (2019; 2020) e os demais autores e autoras que discutem a abordagem dos afetos demonstram, ela não tem como objetivo interpretar uma realidade principal, mas sim comunicar uma realidade a partir dos afetos que essa realidade despertou em mim enquanto pesquisadora. Essa escolha se mostrou muito importante, uma vez que, tanto nos contextos do Parlamento Jovem, quanto nos contextos escolares investigados nesta dissertação, havia e há um envolvimento direto meu – o que torna tal envolvimento

não um problema ou um prejuízo para a pesquisa, mas uma vantagem, já que, se eu não tivesse esse envolvimento, talvez as escolhas metodológicas para a realização dessa pesquisa fossem outras. Nesse caso, o meu objetivo, ao mobilizar os meus afetos, não é o de dizer que a minha pesquisa é típica e deva ser reproduzida em outras realidades, ou mesmo que a pesquisa encerra as possibilidades de estudo do Parlamento Jovem. Pois, muito antes do que isso, a abordagem dos afetos mostra a minha condição de um sujeito, de uma pessoa que está vivenciando uma série de transformações na realidade contemporânea e o que eu quero, muito mais do que dizer ou diagnosticar essa realidade contemporânea a partir de uma conclusão ou a partir de um encaminhamento muito fechado, é revelar o quanto os meus afetos me fazem dar acesso à possibilidade de comunicar essa realidade a outros contextos e outros sujeitos. Então, a ideia é demonstrar que a abordagem afetiva se mostrou muito útil para que eu não precisasse esconder os meus afetos, nem dizer que os meus afetos são os mais típicos, ou os mais corretos, ou os mais adequados, mas que a partir dos meus afetos pude transmitir a vivência e a experiência de uma realidade que tem sido enfrentada por mim e que possivelmente pode estar sendo enfrentada por coordenadores e coordenadoras de projetos extracurriculares voltados para a cidadania, para professores e professoras e para agentes educacionais que estão enfrentando as modificações institucionais recentes do Novo Ensino Médio.

Sendo assim, para alcançar esse objetivo principal delimitado, eu lancei mão de três objetivos específicos na minha dissertação, que se desdobraram em três capítulos. Cada objetivo específico visa compor uma dimensão do objetivo geral, que era buscar compreender como NEM afetou a existência e a continuidade de projetos extracurriculares de educação para a cidadania nos contextos escolares.

Dessa maneira, o primeiro objetivo – que foi identificar as correlações que existem sobre educação para a cidadania nos conteúdos textuais da BNCC brasileira, com foco no NEM, bem como apresentar vestígios afetivos vivenciados, nos contextos de Viçosa-MG, nos anos de revisão, homologação e implementação da BNCC – buscou conectar a realidade estudada em Viçosa-MG com as normativas gerais prescritoras do Novo Ensino Médio da BNCC brasileira, bem como apresentar afetos que me dessem condições de comunicar, a partir das minhas perspectivas, as relações vivenciadas em Viçosa, na época em que essa BNCC foi revista.

Então, no capítulo 1, foi muito importante observar, primeiro, que a educação para a cidadania aparece de modo muito generalista, sem uma problematização, uma definição conceitual e sem uma priorização nos contextos da BNCC brasileira, de modo que isso já demonstra o quanto projetos extracurriculares que forem eventualmente ofertados em escolas passem a ter menos condições de serem priorizados e de ganhar espaço nos contextos escolares. Assim, como a própria BNCC não prioriza, isso deixa a possibilidade desses projetos existirem como um gesto que depende de uma sensibilização individual de cada gestor e de cada professor na escola. Então, se a BNCC define a educação para a cidadania como define, conceituando, problematizando, incentivando, como uma normativa da política pública de formação do estudante de ensino médio na educação brasileira certamente esse gesto normativo, burocrático, iria incentivar a priorização de um modo coletivo da cidadania com uma questão na escola.

E, com os meus vestígios afetivos e vivenciados à época, eu pude observar o quanto a própria BNCC não foi construída de modo dialogado, tensionado e participativo – como já aconteceu em outras vezes nas políticas públicas dos governos anteriores do Brasil, com o formato das conferências ou de consultas públicas em que havia de fato a construção de uma política pública via participação social. A implantação do próprio NEM, conforme discutido por Silva (2022), ocorreu de modo autoritário. Nesse momento, simula-se ter havido um movimento de diálogo, um espaço de participação que, de fato, não ocorreu, mas um “diálogo” posto quase como uma apresentação; uma suposta comunicação sem de fato haver mecanismos institucionais de diálogo e de construção participativa da política.

Isso resultou em dispersão do tema, em falta de compreensão, em desarticulação de agentes federais, municipais e estaduais, como foi no caso de Viçosa, em que a Universidade Federal de Viçosa (UFV) caminhava com a discussão para um lado, e os contextos escolares (particulares e públicos) caminhavam para o outro, porque não houve uma articulação. Esse fato fez com que a discussão ficasse dispersa, vaga, e que o suposto argumento do benefício da escolha do estudante do seu itinerário informativo ganhasse, em geral, a adesão pública – como se o novo ensino médio pudesse produzir algo positivo, enquanto o que pude observar, a partir de Laval (2019) e Horn e Machado (2018), foi que, de fato, com o novo ensino médio, houve um fortalecimento de uma perspectiva

neoliberal na educação brasileira, na formação desse adolescente, futuro jovem, possível de identificar no capítulo 1.

No capítulo 2, o meu objetivo foi relatar a experiência de educação para cidadania do Parlamento Jovem ocorrida antes do Novo Ensino Médio, já que houve a implementação do mesmo no ano de 2022. Meu propósito, portanto, foi o de compreender que já havia uma realidade instaurada neste projeto extracurricular, como em vários projetos extracurriculares que possam já terem sido desenvolvidos em parceria com escolas nos contextos brasileiros e nos próprios contextos de Viçosa. Nesse momento, buscamos conceituar a ideia de projeto extracurricular, voltado para uma educação para a cidadania. Então, com os autores Martins e Santos (2021), Corrêa e Garcia (2018) e Furtado (2020), pudemos observar que os projetos extracurriculares criam uma possibilidade muito exitosa de experimentação, ou, melhor dizendo, uma possibilidade muito exitosa de construção de experiências que são significativas para os estudantes no momento em que eles saem da posição de estudantes em sala de aula e passam a experimentar e vivenciar outras situações, passam a inverter papéis e a vivenciar autonomia e a possibilidade de escolha.

Nesse sentido, foi muito importante observar que tal movimento acontecia no Parlamento Jovem. Assim, após a conceituação de uma noção de projeto extracurricular de educação para cidadania, eu pude retomar alguns vestígios afetivos e alguns documentos do Parlamento Jovem para tentar, primeiro, conceituar esse projeto, demonstrar como ele foi construído, e segundo, apresentar como ele foi vivenciado em algumas edições em Viçosa e o que ele produziu, efetivamente, na relação pedagógica: o que ele trouxe para esses estudantes adolescentes em termos de uma relação com a própria sociedade, com o próprio contexto imediato, com a própria produção de leis, com a própria compreensão legislativa do processo de construção de uma norma e de uma política pública – todos aspectos muito significativos que revelam que eles puderam, de fato, participar e interferir na política pública no Estado e puderam, nos seus contextos locais, serem destacados como estudantes que passavam a argumentar, a questionar, a estudar e a construir uma visão crítica sobre a escola, sobre a sociedade e sobre a própria educação.

Dessa forma, o capítulo 2 trouxe muitos elementos que me ajudaram a compreender, ainda que com tristezas, como foi o caso da morte do Gabriel, mas que foi possível demonstrar o quanto esse projeto foi de fato exitoso, além de vários

estudos apresentados que foram levantados no Estado da Arte, que demonstram a eficácia do Parlamento Jovem numa formação para a cidadania.

Finalmente, no terceiro capítulo, apesar de toda a eficácia do Parlamento Jovem e, certamente, de vários outros projetos extracurriculares que aconteciam e tentam ainda serem feitos nos contextos do Novo Ensino Médio brasileiro, o objetivo (novamente inspirado no propósito geral para produzir o seguinte objetivo específico) foi examinar as tensões cotidianas e os conflitos presentes em relação a projetos extracurriculares e de educação para a cidadania, após a implementação do NEM, tendo como referência, portanto, o Parlamento Jovem no dia a dia de uma escola pública em Viçosa.

Neste capítulo, nosso movimento foi de oferecer, primeiramente, uma compreensão do projeto educacional das propostas escolares na relação pedagógica que os projetos com cidadania trazem. Para isso, mobilizamos a ideia de educação menor de Silvio Gallo (2002). A partir do argumento levantado no capítulo 2, que demonstrou o quanto o projeto extracurricular estimula a experiência e, conseqüentemente, a compreensão, a vivência da educação e o aprendizado de um modo bastante único e bastante contundente, retomamos neste capítulo a ideia, portanto, de uma educação menor, oferecido por Gallo (2002) para afirmar a potencialidade de um projeto para inverter papéis, de gerar acontecimentos, de gerar emergências, de sair da norma, de sair da regra geral e de partir com uma outra experimentação naquele contexto.

Contudo, vimos a própria preocupação de Gallo (2020), em parceria com Alexandrina Monteiro, sobre o quanto o neoliberalismo tem minado as possibilidades de existência de uma educação menor, uma vez que o sistema neoliberal busca precarizar a relação pedagógica, ao buscar, ironicamente, ainda que com um discurso da liberdade e do empreendedorismo, a construção de uma grande massa precarizada de sujeitos. Pudemos agregar a visão de Benjamin (1987), Mafra (2022) e Pedrosa (2022) para debater o quanto essa proposta neoliberal na educação pública acaba dialogando com a ideologia do progresso, que é a grande responsável por mover as organizações modernas do Estado, do Mercado e da Ciência, e o quanto ela acaba sendo um grande argumento para supostamente imputar à sociedade brasileira a permanência desse projeto do Novo Ensino Médio e o quanto esse projeto acaba trazendo impossibilidades, colocando a ideia de um futuro ideal em que retira o sujeito do seu presente e do seu passado e o coloca numa máquina

de produzir trabalho, que é o acúmulo capitalista, em que, de algum modo, o seu horizonte é roubado por um tempo preso nas condições de trabalho.

Nesse sentido, o capítulo 3 traz duas grandes reflexões. A primeira demonstra o quanto o Parlamento Jovem foi desarticulado a partir de uma série de tensões cotidianas de tempo, de aceleração, de falta de priorização, de impossibilidade de negociação, tumulto vivenciado pelas escolas, tumulto vivenciado pelos estudantes e como os indícios foram mostrando como isso afetou demais o projeto. Além disso, o capítulo também apresentou o quanto o ambiente escolar, o “chão da escola”, está extremamente preocupante. Nesse aspecto, os estudantes estão desanimados, sem perspectiva de futuro, sendo responsabilizados pelo próprio fracasso e, ainda que haja eventualmente algum momento de respiro, esse momento não é suficiente para ativar novas relações na escola, uma vez que há um sistema neoliberal que é imposto e tenta capturar a gestão de professores e estudantes em torno de uma lógica empresarial, capitalista e produtiva.

Todavia, deixamos claro que estudos futuros precisam ser realizados, pesquisas que possam lançar mão de outras metodologias, a fim de compreender quantitativamente como a política pública tem afetado os municípios brasileiros, a política pública no Novo Ensino Médio, quantos projetos extracurriculares foram desarticulados ao longo dos contextos brasileiros por conta das mesmas razões enfrentadas pelo Parlamento Jovem, como está o clima nos ambientes escolares afetados pelo NEM, como está a relação dos gestores e quais são os desafios enfrentados. Ou seja, há muitos trabalhos que podem ser feitos e certamente o meu não vai esgotar a possibilidade de realizá-los, nem vai encerrar esse grande cenário que precisa ser mais investigado. Entretanto, a abordagem afetiva me trouxe com precisão a possibilidade de comunicar e transmitir essas experiências de modo que elas possam afetar igualmente outras pessoas, outros gestores e, quem sabe, em algum momento, poder colaborar para que esse cenário seja minimamente freado.

Nesse sentido, termino essa pesquisa com um misto de sentimentos: uma felicidade muito grande por conseguir terminar mais uma etapa da minha formação acadêmica na qual lutei muito para conseguir, mas também com um grande nó na minha garganta, uma enorme frustração nesse momento, por ser socióloga, professora de sociologia e agora professora de Humanidades e Ciências Sociais, formada numa universidade pública vendo tudo se precarizar. Melhor dizendo, me sinto tomada por sentimentos de frustração, desesperança, agonia e tristeza –

tristeza por ver que a escola que estudei é uma escola que hoje se apresenta de uma outra forma e que não consegue apontar caminhos futuros, assim como me sinto impotente diante da observação de projetos neoliberais atingindo o Estado brasileiro de uma forma absolutamente implacável, como é o caso do Paraná, em que a educação pública foi privatizada, e como nos casos de privatizações que estão sendo impostos pelo governo de São Paulo, todas sem diálogo e atropelando as realidades.

Sendo assim, termino a minha dissertação relatando que apesar de ter vivido um super respiro, uma super esperança de dias melhores na festa junina da escola, termino com uma sensação de desesperança, uma sensação de impossibilidade de saber qual vai ser o próximo passo, uma vez que faltam muitos diálogos, e uma tristeza de enxergar os ambientes escolares sem espaço para uma educação para a cidadania, voltados à formação de um sujeito empreendedor que, no final das contas, será um sujeito precarizado, despreparado para atuar numa sociedade que estimula competitividade e prega uma lógica de mercado, que, ao retirar a força da cidadania, torna esse sujeito como responsável pelo seu próprio fracasso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, v. 34, n. 1, p. 211-239, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010009>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BALDISSERA, Rudimar; MAFRA, Rennan. Apresentação de Dossiê – O discurso organizacional em perspectiva: contextos, práticas e produção de sentidos. **Organicom**, v. 18, n. 36, p. 11-13, 2021.

BARROS, Antonio Teixeira de; MARTINS, Lúcio Meireles. Impactos do Parlamento Jovem brasileiro na imagem pública do Poder Legislativo na visão dos egressos. **Revista do Serviço Público**, v. 68, n. 1, p. 157-190, 2017. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/1234>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BRAGA, José Luiz. Comunicação, disciplina indiciária. **MATRIZES**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 73-88, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38193>. Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. Fundamentação da história da educação brasileira: o gesto pedagógico colonial, os processos para consulta e os regimentos, séculos XVII-XVIII. **Rev Bras Hist Educ**, v. 21, n.1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/54705>. Acesso em: 23 mai. 2024.

BUENO, Alana Lemos. **Trajetória da Política de Reforma do Ensino Médio (2013-2017)**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2022.

CARDOSO, S. S.; OLIVEIRA, L. M. V. de; OLIVEIRA, V. H. N. Juventudes e Neoliberalismo: Interfaces para pensar o currículo do ensino médio. **Reflexão e Ação**, v. 29, n. 3, p. 57-73, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v29i3.16367>. Acesso em: 11 mai. 2024.

CARDOZO, Denise. **O impacto de programas de educação cívica promovidos pelo poder legislativo como política pública institucional para formação cidadã: lições a partir do Parlamento Jovem mineiro**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16919>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e o neoliberalismo de subjetividades precárias: incidências na escola pública brasileira. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 3, p. 935-956, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/54579>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CARVALHO, Alexandre Ventura Caçador. **O Parlamento Jovem e a experiência das escolas do legislativo mineiro e da Câmara dos Deputados: o desenvolvimento da cultura cívica, propícia à democracia**. 2009. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/3586>. Acesso em: 18 mai. 2024.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos Da Escola**, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 15 mai. 2023.

CASTRO, Luiz Leandro Alves de. **Parlamento Jovem: Uma Experiência Transformadora**. São Leopoldo, 2018. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7592/Luiz%20Leandro%20Alves%20de%20Castro_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 mai. 2024.

CASTRO, Ruth Schmitz de; DUARTE, Patrícia de Souza; KELLES, Eugenia Ferreira. **A quem cabe a formação política dos cidadãos?** Educação Política e Juventude: a experiência do Parlamento Jovem. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2012.

CASTRO, Ruth Schmitz de; FREITAS, Fernanda Machado. **Educação em rede: o exemplo do Parlamento Jovem de Minas**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Escola do Legislativo, 2017. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/26352>. Acesso em: 18 mai. 2024.

CATANI, Denice Barbara. A educação como ela é. *In: Revista Educação – Especial Biblioteca do Professor. Bourdieu pensa a educação*, n. 5. São Paulo: Segmento, 2007, p. 16-25.

COLONTONIO, E. M.; SANTOS, L. M. M. dos. O Programa Parlamento Jovem em Câmaras Municipais como mecanismo na implementação da nova Base Nacional Comum Curricular. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 12, n. 1, p.1-15, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2022.v12.34378> . Acesso em: 23 mai. 2024.

CORRÊA, Shirlei de Souza; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “Novo Ensino Médio: Quem Conhece Aprova!” Aprova?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 604-622, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11469/7359>. Acesso em: 29 jul. 2024.

CORTI, Ana Paula: Política e Significantes Vazios: Uma Análise da Reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, e201060, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e201060.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

COSSON, Rildo. **Escolas do legislativo, escolas de democracia**. Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento, Edições Câmara, 2008. Disponível em: <https://mediaserver.almg.gov.br/acervo/636/149/1636149.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2024.

COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos; SILVA, Gilmar Pereira da; COSTA, Ana Maria Raiol da; FREITAS, Riane Conceição Ferreira. A política de educação para o ensino médio no Brasil: reflexões sobre o plano de desenvolvimento da educação e o novo plano nacional de educação. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 678-698, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645860>. Acesso em: 16 jun. 2024.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240047, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240047>. Acesso em: 04 dez. 2022.

CUNHA, Anabela de Jesus da. **A Importância das Atividades Extracurriculares na Motivação Escolar e no Sucesso Escolar**. Dissertação de Mestrado, 2013. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/3666>. Acesso em: 04 dez. 2022.

DIEDER, Janaina Andretta; ZUCCHETTI, Dinora Tereza; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; SANFELICE, Gustavo Roesse. A cidadania na formação de jovens do ensino médio na dimensão do cotidiano escolar de escolas de Novo Hamburgo/Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 85, n. 2, p. 119-139, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie8523686>. Acesso em: 05 mai. 2024.

DIONÍSIO, J. F. G. **“Jovens construtores da cidade” – FunJOVEM 20-30**. Dissertação de mestrado, 2021. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/14988>. Acesso em: 05 mai. 2024.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 04 dez. 2022.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda: O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], v. 26, n. 101, p. 1176-1196, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601295>. Acesso em: 04 dez. 2022.

FUKS, Mario. Explicando os efeitos de programas de socialização política: a experiência do Parlamento Jovem no Brasil. **Opinião Pública**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 425-449, dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-01912014203425>. Acesso em: 04 dez. 2022.

FURTADO, José Henrique de Lacerda. A Reforma do Ensino Médio em Questão: Entre Falácias e Desafios. **e-Mosaicos**, v. 9, n. 21, p. 23-33, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/46344>. Acesso em: 04 dez. 2022.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira; MONTEIRO, Alexandrina. Educação Menor Como Dispositivo Potencializador De Uma Escola Outra. **REMATEC**, Belém, v. 15, n. 33, p. 185-200, 2020. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/147>. Acesso em: 24 jun. 2024.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 24 jun. 2024.

GALLO, Silvio; FIGUEIREDO, Gláucia Maria. Entre maioria e minoridade: as regiões de fronteira no cotidiano escolar. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v. 1, n. 14, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3035>. Acesso em: 27 jun. 2024.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros**: educação, alteridade e filosofia da diferença. *In*: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2008. p. 1-16. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024.

GÓES, Andréa Carla de Souza *et al.* A obra Admirável mundo novo no ensino interdisciplinar: fonte de reflexões sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 563-580, jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030003>. Acesso em: 02 dez. 2022.

GONÇALVES, Isabel Cristina Lima; SILVA, Rodrigo Barbosa e. Projetos extracurriculares: o ensino aprendizagem sob uma nova perspectiva. *In*: PÔRTO JR, Gilson. *et al.* (Orgs.) **Comunicação e Ensino**: experiências e discussões [recurso eletrônico], Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Disponível em: https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_c69e0378966149c29d5d0366d79780ad.pdf#page=13. Acesso em: 28 jul. 2024.

GUERRA, Erica Teruel; CRUZ, Maria do Carmo Meirelles Todelo. Intersetorialidade e políticas públicas para as juventudes: contribuições de produções acadêmicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 28, p. e84619, 2022. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/84619>. Acesso em: 06 mai. 2024.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 579-598, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802266>. Acesso em: 04 dez. 2022.

HOLANDA, Rose Eloíse *et al.* Desafios Encontrados com os Ingressos no Ensino Superior do Curso de Enfermagem: Uma Percepção Docente. **Revista Expressão Católica Saúde**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 61-68, dez. 2019. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/recsaude/article/view/2544>. Acesso em: 04 dez. 2022.

HORN, G. B.; MACHADO, A. A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 24, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/61057/37291>. Acesso em: 04 fev. 2022.

IORIS, Edviges. Fragmentos que fazem diferença: narrativas indígenas na reconstrução do passado e das identidades étnicas. **Antropologia em Primeira Mão**, v. 124, p. 1-15, 2011. Disponível em: <https://apm.ufsc.br/files/2011/05/125-1.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

KELLES, E.; MARQUES, M. E. Parlamento Jovem: uma experiência inovadora em Minas. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 37-43, 2010.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 30, p. 55-65, mai./1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141997000200005>. Acesso em: 28 jul. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Exalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B.. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, v. 37, p. e74611, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74611>. Acesso em: 04 dez. 2022.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1-16, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 29 jul. 2024.

MAFRA, Rennan Lanna Martins. As organizações modernas e o contemporâneo: notas para uma leitura comunicacional do presente. **Logos**, v. 28, n. 3, p. 89, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/logos/article/view/62436>. Acesso em: 14 jul. 2024.

MAFRA, Rennan Lanna Martins. Comunicação interna como encruzilhada biopolítica: historicidades, latência e melancolia. **Revista FAMECOS**, v. 30, n. 1, p. e43025, 2023. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistafamecos/article/view/43025>. Acesso em: 29 jul. 2024.

MAFRA, Rennan Lanna Martins; MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro. Direitos humanos, organizações e emergências: tensões entre diferenças e ideologia do progresso. *In*: MARQUES, Ângela; SILVA, Daniel Reis; LIMA, Fábila Pereira. (orgs.). **Comunicação e Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Fafich/Selo PPGCOM/UFMG, 2019.

MANTOVANI, Camila; PESSOA, Sônia; BOAVENTURA, Stephanie. Conhece-te a ti mesmo, enfrenta a ti mesmo: os relatos de si como ponto de partida para a produção de conhecimento. *In*: PESSOA, Sônia Caldas; MARQUES, Ângela Salgueiro; MENDONÇA, Carlos Magno Camargos (Orgs.). **Afetos: pesquisas, reflexões e experiências em quatro encontros com Jean-Luc Moriceau**. Belo Horizonte: Fafich/Selo PPGCOM/UFMG, 2019, p. 75-96.

MARCILIO, Roberta Bailoni. Educação e cidadania. **Revista de Educação**, n. 10, v. 10, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.unisced.edu.mz/bitstream/123456789/2140/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Cidadania.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2024.

MARTINS, Lúcio Meireles; BARROS, Antonio Teixeira de. Influências do Parlamento Jovem Brasileiro no comportamento político dos egressos: análise da autopercepção dos jovens participantes. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 27, p. 139-189, set. 2018a.

MARTINS, Lúcio Meireles; BARROS, Antonio Teixeira de. Juventude e educação para a democracia: relatos de egressos do Parlamento Jovem Brasileiro. **Revista de Sociologia e Política**, v. 26, n. 66, p. 49-78, jun. 2018b.

MARTINS, Suely Aparecida; SANTOS, Franciele Soares dos. NOVO ENSINO MÉDIO: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5786>. Acesso em: 16 mai. 2024.

MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro; MENDONÇA, Carlos Magno Camargos; PESSOA, Sônia Caldas. Apresentação. *In*: MORICEAU, Jean-Luc. **Afetos na pesquisa acadêmica**. Belo Horizonte: Fafich/Selo PPGCOM/UFMG, 2020.

MASCARENHAS, Vanessa Batista. **Juventude e política colaborativa: o ProJovem urbano em foco**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/10500/Juventude%20e%20Pol%c3%adtica%20Colaborativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 mai. 2024.

MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. Escolas de tempo integral e atividades extracurriculares: universos à espera da Psicologia brasileira. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 120-139, dez. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682009000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 mai. 2024.

MENDONÇA, Carlos M. C. Anjos e Exu, ódio e dramas: vivências afetivas e pesquisa em comunicação. *In*: PESSOA, Sônia Caldas; PRATA, Nair. (Orgs.). **Desigualdades, gêneros e comunicação**. São Paulo: Intercom, 2019, p. 1-162.

MORICEAU, Jean-Luc. **Afetos na pesquisa acadêmica**. Belo Horizonte: Fafich/ Selo PPGCOM/ UFMG, 2020. Disponível em: <https://seloppgcomufmg.com.br/wp-content/uploads/2023/06/Afetos-na-Pesquisa-Academica-1-1.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2023.

MORICEAU, Jean-Luc. “A virada afetiva como ética: nos passos de Alphonso Lingis”. *In*: PESSOA, Sônia Caldas; PRATA, Nair. (Orgs.). **Desigualdades, gêneros e comunicação**. São Paulo: Intercom, 2019, p. 41-49.

MORICEAU, Jean-Luc; PAES, Isabela dos Santos. Performances acadêmicas e experiência estética: um lugar ao sensível na construção do sentido. *In*: PICADO, Benjamin; MENDONÇA, Carlos Magno Camargos; FILHO, Jorge Cardoso. **Experiência estética e performance**. Bahia: EDUFBA, 2014, p.107-129. Disponível em: <https://hal.science/hal-02397487/document>. Acesso em: 24 mai. 2023.

MOTA, Ana Carolina Correa e Castro. **O Estado Neoliberal e a Expansão do Grupo Eleva Educação no Município do Rio De Janeiro Entre 2013 e 2020**. 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/25121/O%20ESTADO%20NEOLIBERAL%20E%20A%20EXPANS%3%83O%20DO%20GRUPO%20ELEVA%20EDUCA%3%87%3%83O%20NO%20MUNIC%3%8DPIO%20DO%20RIO%20DE%20JANEIRO%20ENTRE%202013%20E%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 fev. 2022.

OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, E. F. A. Demandas e Protagonismo Juvenil: Políticas Curriculares no Ensino Médio. **Revista Holos**, v. 3, n. 33, 2017.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; LACERDA, Mirian Pires Corrêa de; NOVAES, Regina Célia Reyes. Juventudes, educação, política e violência: uma entrevista com Regina Novaes. **Educar em Revista** [online], v. 37, e 71209, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.71209>. Acesso em: 05 mai. 2024.

ORTEGA, André Randazzo; HOLLERBACH, Joana D’arc Germano. Os discursos oficiais sobre as leis 5.692/71 e 13.415/17: A defesa de uma educação a serviço do capital. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. e31592, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/31592>. Acesso em: 04 dez. 2022.

PACHECO, Ricardo Gonçalves. **A coexistência das perspectivas de gestão gerencialista e democrática no contexto do novo ensino médio público do Distrito Federal**. 2022. 323 f., Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/45097>. Acesso em: 05 mai. 2024.

PAVANI, M. R. O desenvolvimento da cidadania por meio de atividades mediatizadoras. **Obutchénie – Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 839-857, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/67181>. Acesso em: 05 dez. 2022.

PENNA, Fernando Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PEREIRA, Isaura Peixoto. **“Educação pela cidadania”: uma proposta extracurricular e a gestão democrática**. Monografia de Especialização. 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/800/Pereira_Isaura_Peixoto.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 abr. 2024.

PESSOA, Sônia Caldas; MANTOVANI, Camila Maciel Campolina Alves; SARAIVA, Luiz Alex Silva. (orgs.). **Afetos e experiências: da, na e para a universidade**. Cachoeirinha: Editora Fi, 2023.

PETRY, C. O Novo “Espírito do Capitalismo” na Reforma Curricular do Ensino Médio da Rede Pública Estadual do RS. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 183-222, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19784>. Acesso em: 05 dez. 2022.

PINTO, João Bosco Guedes. **São José do Triunfo, um povoado mineiro entre outros**. *Experientiae*, Viçosa, UFV, v. 3, n. 2, fev. 1963.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas Políticas Curriculares do Ensino Médio no Brasil: Repercussões da BNCCEM no Currículo Mineiro. **Educação em Revista**, v. 37, p. e34196, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469834196>. Acesso em: 04 dez. 2022.

PLACIDES, Fernando Mariano; COSTA, Jose Wilson da. John Dewey e a aprendizagem como experiência. **Revista Apotheke**, v. 7, n. 2, p. 129-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/20411>. Acesso em: 24 mai. 2024.

QUEIROZ, Cintia Marques de; ALVES, Lidiane Aparecida; SILVA, Renata Rodrigues da; SILVA, Kássia Nunes da; MODESTO, Ricardo Veiga. **Evolução do Ensino Médio no Brasil**. *In*: IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, 2008, Uberlândia. Anais do IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/764557/evolu%C3%A7%C3%A3o-do-ensino-m%C3%A9dio-no-brasilcintia-marques-de>. Acesso em: 05 dez. 2022.

RANGEL, M. de M. Melancolia e história em Walter Benjamin. **Ensaios Filosóficos**, v. 19, p. 1-12, 2016. Disponível em:

http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/11_RANGEL_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIV.pdf. Acesso em: 13 jul. 2024.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 76, p. 232–257, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>. Acesso em: 15 jul. 2023.

RODRIGUES, T. O; RANGEL, M. M. Temporalidade e crise : sobre a (im)possibilidade do futuro e da política no Brasil e no mundo contemporâneo. **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 66-82, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/31309>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ROMERO, Marco William. A Juventude Pode Buscar A Autonomia De Sua Cidadania Outrora Roubada? **Revista Educação Básica em Foco**, v. 2, n. 3, 2021. Disponível em: https://educacaobasicaemfoco.net.br/06/ArtigosFluxoCont/Marco_William_Romero.pdf. Acesso em: 23 mai. 2024.

SAMPAIO, Thiago; Siqueira, Marina: Impacto da educação cívica sobre o conhecimento político: a experiência do programa Parlamento Jovem de Minas Gerais. **Opinião Pública**, v. 19, n. 2, p. 380-402, nov. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-62762013000200006>. Acesso em: 05 mar. 2023.

SANTOS, Isaac de Andrade; SCHOTT, Márcia; JARDIM, Renata Jardim. Escola e comunidade: investigando a participação popular e vínculos para o exercício da cidadania. **Revista de Educação, Ciência e Cultura (RECC)**, Canoas, v. 25, n. 2, p. 87-96, jul./2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6685>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SANTOS JÚNIOR, Edson Gil. **Funções educativas dos parlamentos digitais: uma análise comparada dos programas de letramento político e parlamento jovem dos legislativos brasileiros e europeus**. Tese de Doutorado. 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/80212>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SANTOS, Maria Santana Silva; MACHADO, Giancarlo Marques Carraro. **O Letramento Político No Programa Parlamento Jovem De Minas: Questões Para Um Debate Sobre Participação Política Da Juventude**. In: Anais do 9º Coninter. Anais...Campos dos Goytacazes(RJ) UENF, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/coninter2020/294315-o-letramento-politico-no-programa-parlamento-jovem-de-minas--questoes-para-um-debate-sobre-participacao-politica/>. Acesso em: 23/05/2024 18:33.

SANTOS, Rafael Ribeiro; SILVA, Mary Anne Vieira. **JUVENTUDE E UTOPIAS: DA PRIVAÇÃO DA CONDIÇÃO**. Anápolis-GO, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA150_ID361516112021231650.pdf. Acesso em: 05 mai. 2024.

SILVA, Givanildo da; SATURNINO, Marco Antonio de Jesus. O Programa Parlamento Jovem Brasileiro e as suas possibilidades para o protagonismo estudantil. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 16, e84403, 2022.

Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692022000100112&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 mar. 2023.

PEDROSA DA SILVA, João Luiz. **A experiência pública das ocupações secundaristas: traço de um Brasil Contemporâneo**. 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 05 mai. 2023.

SILVA, Simão Carlos Santos. **Formulação de políticas públicas de juventude: marcos normativos e instrumentos da agenda brasileira**. 2022. 64 f. Monografia (Graduação em Gestão de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/65524>. Acesso em: 17 mai. 2024.

SOUZA, José dos Santos. Mediação Entre A Escola E O Novo Mundo Do Trabalho Na Formação De Técnicos De Nível Médio. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 16, n. 1, p. 123-140, jan. 2018.

WEINHEIMER, Gicele; WANDERER, Fernanda. O (Novo) Ensino Médio na visão dos alunos: rastros da racionalidade neoliberal. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 517-535, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9086>. Acesso em: 01 mar. 2023.

WIERCZORKIEWICZ, Alessandra Krauss. A Sociologia no Ensino Médio: uma análise histórica de suas idas e vindas no currículo escolar brasileiro. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 29, 09 ago. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/29/a-sociologia-no-ensino-medio-uma-analise-historica-de-suas-idas-e-vindas-no-curriculo-escolar-brasileiro>. Acesso em: 02 jan. 2024.