

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA PROFSOCIO NACIONAL

VINICIUS RENA GUIMARÃES SILVEIRA

UMA INTERVENÇÃO ETNOGRÁFICA NA ESCOLA

JUIZ DE FORA - MG
2026

VINICIUS RENA GUIMARÃES SILVEIRA

UMA INTERVENÇÃO ETNOGRÁFICA NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa Profsocio, Mestrado Profissional de Ensino de Sociologia, no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Sociologia. Professor Dr. Marcos Antônio Silva.

JUIZ DE FORA- MG

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração
automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silveira, Vinicius Rena Guimarães.
Uma Intervenção Etnográfica Na Escola / Vinicius Rena Guimarães Silveira. -- 2026.
70 p. : il.

Orientador: Dr. Marcos Antônio Silva
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2026.

1. Educação. 2. Etnografia. 3. Intervenção Pedagógica. 4. Novo Ensino Médio. 5. Coordenação Pedagógica. I. Silva, Dr. Marcos Antônio , orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente ao meu orientador Marcos, pela dedicação, paciência e por ter acreditado neste projeto. À minha companheira pelo apoio e compreensão e à minha filha, que me deu força para continuar. À minha mãe, por tudo, e aos demais colegas de universidade e de trabalho, pela troca de saberes e por me ensinarem tantas coisas ao longo do percurso.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma narrativa autoetnográfica construída a partir da experiência do autor como professor de Ciências Sociais e Coordenador Pedagógico do Novo Ensino Médio em uma escola pública do estado de Minas Gerais, no ano letivo de 2025. O estudo tem como eixo central o Projeto Bimestral de Humanidades, iniciativa pedagógica organizada pelo pesquisador e desenvolvida em três frentes distintas, voltadas respectivamente aos estudantes do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio: o Sarau das Emoções, os Projetos para um Mundo Melhor e a Feira de Profissões. Parte-se da seguinte questão: de que maneira as intervenções pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar podem produzir experiências significativas para estudantes e professores? O estudo problematiza o conceito de intervenção pedagógica, historicamente associado a práticas autoritárias e verticalizadas, propondo compreendê-lo como processo coletivo de reflexão, participação e produção de sentidos. A análise evidencia as tensões entre as diretrizes oficiais do Novo Ensino Médio, orientadas para o protagonismo juvenil e a formação integral, e as demandas administrativas centradas em indicadores de desempenho e avaliações externas, revelando um cotidiano escolar marcado pela disputa entre distintas concepções de educação. Os resultados indicam que as intervenções pedagógicas analisadas favoreceram a participação estudantil, o pertencimento e a expressão de afetos, sobretudo entre jovens historicamente silenciados nas dinâmicas de sala de aula, ao mesmo tempo em que expuseram conflitos institucionais que fragilizaram a legitimidade da proposta perante a gestão escolar. Conclui-se que a intervenção pedagógica pode ser compreendida como prática de resistência, capaz de abrir brechas no cotidiano escolar para experiências de escuta, diálogo e reconhecimento das juventudes, e que a coordenação pedagógica ocupa um lugar estratégico, ainda pouco reconhecido institucionalmente, de mediação antropológica entre as diferentes concepções de educação em disputa na escola pública.

Palavras-chave: Educação. Etnografia. Intervenção pedagógica. Novo Ensino Médio. Coordenação pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation presents an autoethnographic narrative built from the author's experience as a Social Sciences teacher and Pedagogical Coordinator of the New High School curriculum ("Novo Ensino Médio") in a public school in the state of Minas Gerais, Brazil, during the 2025 school year. The study centers on the Bimonthly Humanities Project, a pedagogical initiative organized by the researcher and developed through three distinct strands, aimed respectively at first-, second-, and third-year high school students: the Sarau das Emoções (Soiree of Emotions), the Projects for a Better World, and the Career Fair. The guiding research question is: how can pedagogical interventions developed in everyday school life produce meaningful experiences for students and teachers? The study problematizes the concept of pedagogical intervention, historically associated with authoritarian and top-down practices, proposing instead to understand it as a collective process of reflection, participation, and meaning-making. The analysis highlights the tensions between the official guidelines of the New High School curriculum, oriented toward student protagonism and integral education, and administrative demands centered on performance indicators and external assessments, revealing a school routine marked by disputes between different conceptions of education. The results indicate that the pedagogical interventions analyzed fostered student participation, belonging, and the expression of affect, particularly among youths historically silenced in classroom dynamics, while also exposing institutional conflicts that weakened the legitimacy of the proposal before school management. It is concluded that pedagogical intervention can be understood as a practice of resistance, capable of opening gaps in everyday school life for experiences of listening, dialogue, and recognition of youth, and that pedagogical coordination occupies a strategic — yet still poorly recognized — position of anthropological mediation among the different conceptions of education competing within the public school.

Keywords: Education. Ethnography. Pedagogical intervention. New High School. Pedagogical coordination.

SUMÁRIO

1- Introdução 4

1.1 Metodologia 5

1.2 Contexto da realização da pesquisa 11

2 - Problematizando os projetos de intervenção pedagógica 13

2.1 Novo ensino médio e intervenções pedagógica 19

2.2 Desafios ligados à implementação do Novo Ensino Médio 23

3 - A construção dos Projetos Bimestrais de Humanidades 27

3.1 Uma proposta, três experiências 30

3.1.1 O Sarau das Emoções: acolhimento, expressão e pertencimento 31

3.1.2 Projetos para um Mundo Melhor: juventudes, cidadania e participação social 32

3.1.3 Feira de Profissões: projetos de vida e horizontes de futuro 32

3.2 Entre acolhimento, participação e futuro: os sentidos pedagógicos da proposta 35

4 - Afeto, pertencimento e disputa de sentidos: uma análise antropológica das intervenções pedagógicas 36

4.1 Aprendizagem, emoção e produção de sentidos 38

4.2 Entre a escola da experiência e a escola dos indicadores 40

4.3 Para além dos projetos: o que estava em disputa? 41

4.4 A intervenção pedagógica local como prática de resistência 44

5 - Conclusões 46

6 - Referência Bibliográfica 53

Anexo A: Um Retrato do Projeto Bimestral de Humanidades 54

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma proposta de narrativa auto etnográfica desenvolvida a partir das experiências vivenciadas na coordenação pedagógica de uma escola pública periférica, localizada na cidade de Juiz de Fora - Minas Gerais, no contexto das transformações promovidas pela implementação do Novo Ensino Médio. O foco central da investigação recai sobre as intervenções pedagógicas realizadas e observadas pelo pesquisador ao longo do exercício profissional no ano de 2025. O principal evento norteador foi o projeto bimestral de Humanidades organizado pelo pesquisador.

Em resumo, o Projeto Bimestral de Humanidades consistia em uma espécie de feira de ciências humanas. Foi implementado para todos os estudantes da escola, que conta com aproximadamente 600 estudantes, somados os primeiros, segundos e terceiros anos. O evento ocorreu em uma sexta-feira letiva. Os grupos de estudantes dos primeiros anos realizaram o Sarau das Emoções; os dos segundos anos apresentaram os Projetos para um Mundo Melhor; e os terceiros anos organizaram a Feira de Profissões. Mais detalhes do projeto serão apresentados adiante.

Tais iniciativas buscam distanciar-se de modelos de intervenção pedagógica que são frequentemente influenciados pelas instâncias administrativas da educação, fundamentados prioritariamente em indicadores quantitativos e resultados estatísticos. Parte-se da seguinte questão: O que as intervenções pedagógicas nos dizem sobre a prática educativa escolar e seus atores? E de que maneira estas intervenções podem produzir experiências significativas para estudantes e professores?

Nesse sentido, este trabalho busca compreender como as diferentes intervenções pedagógicas se constituem no cotidiano escolar, evidenciando as tensões existentes entre as normativas institucionais, as práticas docentes e de agentes da administração e as realidades juvenis. Por meio de um olhar antropológico e de uma postura reflexiva, o estudo procura acessar aquilo que Sirota (1994) denomina, metaforicamente, de “caixa preta” da escola. Essa metáfora possibilita um deslocamento analítico em relação aos

estudos centrados exclusivamente em indicadores de entrada e saída, frequentemente sustentados por dados estatísticos, permitindo uma aproximação das dimensões humanas e relacionais que permeiam o ambiente escolar.

O lugar de professor e Coordenador possibilitou a observação direta e participante, o autor — um nativo e às vezes estrangeiro, que assume uma postura reflexiva diante de sua própria "tribo", ou melhor, das diversas tribos que compõem a escola — busca aproximar-se das experiências vividas por estudantes e professores, propondo uma imersão na complexidade das relações educativas. A etnografia, nesse contexto, não se limita à descrição das experiências observadas, mas constitui também um exercício narrativo que convida o leitor a adentrar o universo escolar e a refletir sobre suas múltiplas dinâmicas.

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em duas fontes principais: na etnografia e na reflexão sobre a própria prática do pesquisador, articulando observação-participante, análise documental e narrativa autoetnográfica. O percurso metodológico será apresentado na seção seguinte.

A investigação destaca ainda a importância de refletir sobre os significados, processos e relações que constituem as práticas cotidianas da educação pública. Mais do que relatar práticas pedagógicas, este trabalho pretende contribuir para a compreensão das juventudes contemporâneas e de suas relações com a escola. Ao mesmo tempo, é constantemente convocado ao inverso - a compreender as relações da escola com as juventudes contemporâneas, abrindo espaço para o questionamento de paradigmas cristalizados por um cotidiano frequentemente marcado por práticas burocráticas e desumanizadoras. Evocando a prática reflexiva cotidiana como instrumento fundamental de pesquisa e de pedagogia. Busca-se, assim, pensar a coordenação pedagógica como um espaço de escuta, mediação, criação e produção de sentidos no contexto educacional, sendo um lugar privilegiado de observação do campo de pesquisa.

1.1 Metodologia

Segundo Peirano (2014), é o campo, por meio das vivências e experiências nele constituídas, que revela e evidencia o objeto de pesquisa. A experiência de campo como alguém que participa do contexto investigado, recém-chegado à escola e também o observa de forma analítica — possibilitou a construção de diferentes perspectivas acerca de minha prática profissional, que variaram entre o entusiasmo inerente ao ato de educar e o ceticismo em relação aos rumos que têm sido seguidos pela educação básica contemporânea.

Em pesquisas que adotam a etnografia como abordagem metodológica, essa dimensão torna-se ainda mais complexa, uma vez que exige do professor/pesquisador um intenso esforço de sistematização de sua própria prática, bem como um exercício contínuo de distanciamento analítico, na medida do possível, para evitar julgamentos excessivamente influenciados por aspectos emocionais decorrentes de sua profunda imersão no campo investigado.

Nesses trabalhos são realizados exercícios de análise reflexiva fundamentadas nas rememorações do pesquisador acerca dos acontecimentos ocorridos e os inúmeros eventos relacionais que impactaram esse processo. No presente estudos tais reflexões foram articuladas à análise de documentos produzidos no âmbito da escola e da legislação educacional que buscava orientar a implementação do Novo Ensino Médio.

O material empírico da pesquisa foi constituído pela observação participante, pelos registros produzidos durante o exercício da coordenação pedagógica, pela análise de documentos institucionais e da legislação educacional, articulados às narrativas construídas ao longo da experiência de campo.

Essa constitui a base metodológica deste trabalho: uma teoria vivida. Desde já, considero importante destacar que a relação entre campo, teoria e os diversos atores envolvidos no processo investigativo é tão dinâmica que, ao menos para este pesquisador, torna-se necessário refletir tal movimento na própria construção do texto. Assim, embora se busque desenvolver uma narrativa alinhada aos padrões acadêmicos, faz parte da metodologia adotada transitar entre experiência e teoria. Em certa medida, os relatos e as vivências de campo constituem elementos centrais da análise. Na etnografia, teoria e experiência não se apresentam como dimensões dissociadas; ao contrário, integram-se na

produção do conhecimento. A partir das contribuições de Peirano (2014), seria possível compreender esse movimento como um estado de performance etnográfica.

1.2 Etnografia, intervenção e o meu lugar na escola

O interesse pela pesquisa, ao ingressar no Mestrado Profissional em ensino de Sociologia era principalmente sobre a evasão escolar. Durante os primeiros meses do curso, acreditava que este seria o objeto central da pesquisa. Contudo, ao longo das experiências vividas simultaneamente no programa e no meu cotidiano profissional enquanto professor e Coordenador Pedagógico do Novo Ensino Médio, compreendi que a evasão escolar se transformou, à sua maneira, em exclusão escolar, de modo muito semelhante ao tratado por Bourdieu em 1993.

Estes desejos de estudar a evasão escolar têm origens das minhas experiências vividas muito antes da formação acadêmica. Sou filho de uma professora de carreira, e que por muitos anos foi também supervisora da Educação de Jovens e Adultos, no ensino noturno da cidade onde cresci. Durante grande parte da minha infância e adolescência, eu ocupei dois lugares na escola. Pelas manhãs ou tardes, eu era aluno, e durante a noite, eu transitava para a escola que me criava, onde eu era o filho da Rita.

Transitando diariamente de estudante da escola, para filho, no singular e comunitário. E, como uma criança em uma tribo, filho de todos, mesmo que chamado de "o filho da Rita". Era criado pela comunidade escolar como um todo. Foram estas experiências que me levaram ao primeiro estranhamento com relação aos diferentes significados que a escola e a educação podem representar.

Hoje como profissional, quando busco compreender o motivo de rebeldias, ou observar pela perspectiva do jovem, sou apelidado, na melhor das hipóteses, de "paizão". Não precisei de muito esforço para ser estigmatizado como bonzinho, mesmo que por muitas vezes já tenha feito exatamente o contrário. Quando busco dialogar ao invés de utilizar apenas o imperativo, explicar, debater questionar, as normas ao invés de apenas impor ou reproduzir tornei-me o professor bonzinho – quando comuniquei na reunião de professores, denúncias de estudantes, sobre violências cometidas por colegas – fui visto,

tanto como algum inimigo da classe, como também inocente, por acreditar nas “mentiras dos jovens”. Como se apenas os adolescentes fossem capazes de manipulação.

Para Magnani (2009) a experiência etnográfica é demarcada, dentre outros elementos, por dois processos distintos, pelas experiências de primeira impressão a experiência reveladora. O autor nos apresenta como estas duas experiências se modificam de acordo com o contexto da pesquisa, e as perspectivas dos trabalhos antropológicos. Ao longo da história da antropologia, o estranhamento, antes demarcado pelas diferenças culturais, passou por um processo de ressignificação à medida em que a antropologia passou a estudar a própria sociedade.

Essas e várias outras experiências, me inspiram e emocionam. Elas são parte da formação do meu olhar enquanto professor e da minha escolha da etnografia. O meu processo de estranhamento vivido na escola está na relação entre o afeto e as experiências vividas, tanto no passado, como no presente, e as diversas variáveis em relação ao que imaginamos no futuro - a minha memória afetiva e a minha constituição do imaginário da escola, que ainda vivem em algum lugar do meu eu, um tanto quanto romântica e idealista se depara cotidianamente as experiências de uma realidade escolar complexa.

Os meus “resíduos” são também a criança que ainda vê e agora sente na pele o fruto das experiências de um adulto, profissional e pesquisador. Tanto o jovem que foi aluno, como também aquele que foi filho da professora que vivia em diversos espaços na escola. Ambos ainda residem em algum lugar do meu emocional e em certa medida inexata e variável, mas sempre presente, fazendo parte da minha formação pedagógica. Ser jovem, ser aluno, e ser filho da escola (no sentido do “nativo em sua tribo”) são a base, os “resíduos” que compõem a minha relação com o campo de estudos tanto como pesquisador, como também como professor.

Hoje, o contato diário com os estudantes, professores, familiares e demais profissionais da escola e da educação básica, apresentou uma multiplicidade de questões recorrentes, não apenas no sentido de repetição, mas também em constante movimento. Mesmo que a estrutura da escola esteja baseada em ordem, padronização e reprodução. As diversas formas de desigualdades sociais, os conflitos entre juventudes e instituições

escolares, os desafios da aprendizagem, as tensões entre as orientações do Estado e a realidade da escola, as dificuldades enfrentadas pelos professores, e demais servidores, e até mesmo os sentimentos produzidos pela prática educativa apareciam simultaneamente no campo e no corpo.

Certa vez, questionei minha mãe sobre o conteúdo lecionado aos mais velhos, que eu mesmo já os havia visto e aprendido ainda novo. Sua resposta foi: “Cada um tem seu tempo”. Insisti: “Mas porque eles ainda estudam? ” Não me lembro a resposta exata, mas o recado era simples: o valor do ensino, da educação e da aprendizagem está também em fazer parte, em ser cidadão, em se formar sujeito. A frase tão comum, “estou na escola para ser alguém na vida”, nos diz mais do que geralmente parece, ao mesmo tempo que apresenta diferentes significados, tanto por parte de quem a diz como quem a escuta. A educação tem a potência de formar sujeitos, juventudes, adultos e crianças socialmente marginalizadas.

A desigualdade na educação é um tema muito discutido, tanto na academia como também na sala dos professores. Podemos abordá-la de diferentes maneiras – tanto as clássicas, como raça, gênero e classe – de forma mais lúcida pela suas *interseccionalidades*, e também pela busca da responsabilização de diferentes atores, muito presentes nos discursos cotidianos da escola – “a culpa é da família”, “esta geração não quer saber de nada”, “o governo é neoliberal”. Ambas as formas de compreender essas desigualdades foram gerando incômodos durante a minha atuação profissional. Não porque sejam verdadeiras ou falsas, mas sim pelas suas distintas aplicabilidades cotidianas.

De modo geral, há um grande entrave em se debater sociologia e filosofia em reuniões e sala dos professores. Tornando seu uso coletivo restrito, conflitivo, desgastante, ou apenas como uma retórica de que estou consciente dos problemas, mas temos que cumprir o nosso trabalho

Estes resíduos, podem ter influenciado de diversas formas, contudo, um padrão entre eles, que merece destaque, está na intensidade, não necessariamente na demarcação de uma escola ideal, ou de um ceticismo crítico, mas sim, na intensidade a qual

profundamente as vivências da escola me afetam. Provocando então incômodos importantes para este trabalho.

Se a educação é um direito de todos, por que ignoramos a grande maioria dos estudantes? Como selecionar apenas um objeto de pesquisa diante de uma realidade tão complexa? Como escolher um único problema e, ao mesmo tempo, invisibilizar tantos outros que também atravessam o cotidiano escolar? Como eu poderia simplesmente realizar um trabalho de mestrado ou uma intervenção para o ensino de Sociologia, sendo que o que me era apresentado era um campo extremamente complexo e dinâmico?

Essas questões me acompanharam durante boa parte da construção deste trabalho. E talvez tenham sido justamente elas que me aproximaram da etnografia[1]. Ao contrário de algumas perspectivas de pesquisa que partem de um objeto previamente delimitado, a etnografia permite que o próprio campo, em seu movimento em relação com o pesquisador, nos direcione aos caminhos da pesquisa. Como nos lembra Peirano (2014), a pesquisa antropológica não consiste apenas na aplicação de um método, mas em um processo contínuo de construção teórica a partir da experiência vivida.

Até então, eu procurava um objeto específico. Tentava definir um recorte preciso que justificasse a pesquisa. Entretanto, as experiências vividas na escola insistiam em apontar para outra direção. Aos poucos, fui compreendendo que o próprio campo estava me apresentando uma questão extremamente complexa. A função de Coordenador Pedagógico, exercida durante o ano de 2025, permitiu que eu ocupasse um lugar muito particular dentro da escola. Diferentemente da sala de aula, onde geralmente observamos apenas uma parte das relações escolares, a coordenação possibilitou acompanhar diversos bastidores da instituição. As observações e os registros produzidos durante esse período constituíram o principal corpus empírico desta investigação.

[1] MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes antropológicos**, v. 15, n. 32, p. 129-156, 2009.

Segundo Peirano (2014), teoria e campo não constituem dimensões separadas. Pelo contrário, a etnografia constrói-se justamente na relação entre experiência e reflexão. Nesse sentido, as vivências relatadas ao longo deste trabalho não aparecem apenas como exemplos ou ilustrações de conceitos teóricos. Elas fazem parte da própria construção analítica. Mais do que um local onde a pesquisa foi realizada, a escola tornou-se o espaço onde teoria e prática se encontraram, se confrontaram e, muitas vezes, se transformaram mutuamente. Por isso, este trabalho é definido como uma intervenção etnográfica, não apenas porque analisa intervenções pedagógicas, mas porque reconhece que a própria pesquisa constitui, ela mesma, uma forma de intervenção.

Bem como discutiu James Clifford (1998), a produção etnográfica não é neutra. O pesquisador não observa a realidade de fora, sua presença modifica relações, produz diálogos e participa dos processos que pretende compreender. No meu caso, essa condição tornou-se ainda mais evidente. Eu não era apenas pesquisador. Era também professor, coordenador do novo ensino médio, organizador de projetos, interlocutor de estudantes, colega de trabalho e, em muitos momentos, parte dos próprios conflitos que observava.

Grande parte do meu olhar, é acompanhado de onde eu me coloco em corpo, prática e emocionalmente como professor. Parte integrante da minha formação, não é restrita a formação acadêmica, mas sim forjada nos processos da minha formação enquanto pessoa. Segundo Tardif (2012), para além da formação acadêmica, o nosso exercício profissional é também muito antes da mesma. É uma espécie de etimologia da formação docente. Que segundo o mesmo, muito influenciada pela formação enquanto pessoa.

Longe de representar um problema metodológico, essa condição tornou-se uma das principais potencialidades desta pesquisa. Afinal, compreender as intervenções pedagógicas exigia justamente estar entre elas, vivê-las, senti-las e refletir sobre elas. Foi desse lugar, simultaneamente de pesquisador e participante, que surgiu a construção deste trabalho.

1.3 Contexto da realização da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola localizada em uma região periférica do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, na qual atuo como professor efetivo desde o ano de 2024. O bairro onde a instituição está situada é constituído majoritariamente por famílias trabalhadoras vinculadas aos setores de serviços e à indústria local. Além disso, a comunidade ainda preserva características relacionadas à sua formação rural, evidenciadas, inclusive, em sua denominação, herdada da antiga fazenda que deu origem ao seu núcleo populacional.

Desde minha chegada à instituição, busquei estabelecer uma relação próxima com os estudantes, circunstância que contribuiu para minha indicação, no ano seguinte, para a função de Coordenador do Novo Ensino Médio. Essa indicação esteve associada à postura reflexiva adotada diante das demandas, experiências e desafios vivenciados pelos estudantes, distinguindo-se de perspectivas mais distanciadas observadas em parte do corpo docente, cujas práticas, por vezes, orientavam-se por concepções idealizadas de aluno, desconsiderando as especificidades das juventudes contemporâneas.

Dessa forma, passei a desempenhar, simultaneamente, as funções de professor e de Coordenador do Novo Ensino Médio no turno matutino, atendendo aproximadamente 600 estudantes. As atividades docentes eram realizadas às segundas, quartas e sextas-feiras, enquanto as atribuições relacionadas à coordenação pedagógica eram desenvolvidas às terças e quintas-feiras. Assim, mantinha contato direto com os estudantes durante todas as manhãs, em uma jornada diária de aproximadamente seis horas.

Contudo, ao longo do ano, tais funções frequentemente se sobrepunham. Isso ocorria porque minha atuação não se restringia às atividades administrativas e burocráticas inerentes à coordenação pedagógica, abrangendo também a participação em diferentes espaços escolares, a execução de projetos institucionais e de parcerias externas, bem como a atuação na denominada “disciplina”, termo utilizado pela escola para designar o acompanhamento do cumprimento das normas cotidianas. Em diversas ocasiões, essa atribuição entrava em tensão com as funções pedagógicas que eu desempenhava.

O exercício da função de Coordenação do novo ensino médio mostrou-se particularmente relevante para o desenvolvimento desta pesquisa. Se os conflitos decorrentes da implementação dos projetos da área de Humanidades contribuíram para a delimitação do objeto investigado, a coordenação possibilitou o acesso a dimensões da dinâmica escolar frequentemente desconhecidas por muitos professores. Essa experiência permitiu ampliar o contato com estudantes e seus familiares, participar de trâmites e rituais administrativos, acompanhar processos decisórios institucionais e observar, de forma mais aprofundada, as relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Além disso, a posição ocupada favoreceu a observação, a convivência e, por vezes, o enfrentamento de conflitos presentes em diferentes esferas da vida escolar, tanto nas relações interpessoais quanto nas relações institucionais. Tais experiências evidenciaram a necessidade da formulação de um modelo de intervenção pedagógica que ultrapassasse a perspectiva restrita da melhoria dos indicadores de aprendizagem. Tornou-se necessário desenvolver uma proposta capaz de compreender e dialogar com as identidades juvenis em sua complexidade, reconhecendo as múltiplas dimensões que as constituem e que, frequentemente, permanecem obscurecidas por visões estereotipadas acerca do que significa ser estudante.

Oficialmente a Coordenação Pedagógica do novo ensino médio tem o papel de articular os atores da escola para a implementação de um currículo adaptado para a realidade local. Contudo, logo no primeiro dia a direção da escola me encaminhou para outra função. Auxiliar a Especialista Pedagógica. Até então este pequeno desvio de função ainda não havia se demonstrado um grande problema, principalmente porque a especialista, apesar de nova na escola já tinha uma experiência e expertise com a função, e a relação era mais uma parceria.

No início eu participei de reuniões administrativas, conselhos de classe, atendimentos a familiares, conflitos entre estudantes, organização de projetos, execução de programas governamentais e inúmeras situações cotidianas que normalmente permanecem invisíveis para boa parte dos outros professores. Foi também nesse lugar que me deparei com um dos principais acontecimentos que orientam esta pesquisa: a

elaboração e a execução do Projeto Bimestral de Humanidades – mais informações sobre o projeto estão na sessão 3 deste trabalho.

Inicialmente, tratava-se apenas de mais uma atividade escolar entre tantas outras. Entretanto, à medida que o projeto era construído, começaram a surgir conflitos, discordâncias e tensões que extrapolaram a simples organização de um evento pedagógico.

Questões relacionadas às orientações da Secretaria de Educação, às demandas burocráticas da escola, às concepções de aprendizagem defendidas pelos professores e às diferentes formas de compreender o papel da educação passaram a aparecer de maneira cada vez mais evidente. O que inicialmente parecia apenas um projeto escolar revelou-se um espaço privilegiado para observar diferentes concepções de intervenção pedagógica em disputa.

Durante uma reunião pedagógica, em que falávamos sobre a pressão que a secretaria estava exercendo para que tivéssemos maior adesão estudantil aos simulados de redações preparatórias para o ENEM, eu problematizei a questão de que a grande maioria dos nossos estudantes chegam ao ensino médio semianalfabetos, quando não, completamente. Ao pressionarmos estes estudantes a fazerem, o simulado ao invés de incentivo, servia como um instrumento de constrangimento re desmotivação – enquanto o discurso era sobre como é importante a execução das mesmas, em como a Universidade é plural e o conhecimento é importante, aplicávamos um simulado em que mostrava para a grande maioria a sua distância – uma suposta não vocação – que até seriam incapazes de fazerem. E como coordenador pedagógico, propus para que buscássemos metodologias diferenciadas de aplicação dos simulados de redação, principalmente para aqueles estudantes com dificuldade, de forma menos impositiva e mais processual. Uma colega se sentiu atacada, e disse *“ em defesa dos professores de língua portuguesa, eu afirmo que nossos estudantes são extremamente capazes de realizar uma redação dissertativa argumentativa”*.

Outro momento marcante que foi encaminhando-me ao objeto de estudo, foi durante uma licença médica da direção, em um período em que nós - Coordenação, Vice Direção e Especialista, estávamos com muita sobrecarga, maior que a já habitual. Chamei

uma reunião da sala dos professores, sem aviso prévio ou autorização, afinal, meu cargo era de coordenação. A proposta era simples, e não impositiva, apenas uma sugestão – de criarmos grupos de trabalho para auxiliar, cada um com sua área de conhecimento a construir de forma plural e coletiva – uma organização de base para – 1- defesa das pressões que estávamos sofrendo em relação a secretaria – 2- auxiliar a administração da escola em buscar melhorias, estruturais e pedagógicas 3- estudarmos e debatermos sobre a atualização do Projeto político Pedagógico da Escola. Exercendo exatamente parte da função prevista como Coordenador Pedagógico. Houve uma pequena adesão, até intensa e muito positiva, por parte de poucos colegas, e muita neutralidade, apenas uma colega apontou uma oposição, na verdade era um conselho – "Vinicius, este tipo de reunião sem a direção pode ser interpretada de outra forma". Dito e feito.

Na semana seguinte, a diretora retornou, mesmo ainda de licença e me chamou em sua sala, no meio da minha aula. Ela disse que recebeu uma denúncia anônima – eu havia tentado realizar um "motim" a sua administração, e que esta reunião era um protesto de insatisfação com o seu trabalho - Exatamente o oposto do objetivo e do que eu havia proposto e comunicado. Expliquei a ela que não era nada disso, ela compreendeu, e fez uma breve fala na sala dos professores, agradecendo a iniciativa, e explicando como se tivesse ocorrido um mal-entendido.

Cada vez mais eu fui sendo colocado como um auxiliar da vice - direção, as vezes supervisão, e pior, ambas entraram em um conflito tão grande em que elas não se falavam mais umas com as outras. Durou meses, teve um período deste conflito que se eu ajudasse uma, a outra me entendia como inimigo. Após estes ocorridos citados, eu fiquei emocionalmente abalado, comecei do desacreditar que haveria possibilidade de coordenar qualquer coisa. Por vezes. Ainda insistia em projetos, e o pessoal mais antigo me chamava no canto e falava, em um tom de conselho para o meu bem – "faz só seu trabalho, fica tranquilo, isso aqui a gente já faz. " Ou, "só faz o seu na sua", e ainda "para de tentar agradar a todo mundo".

Contudo, ainda me sentia bem no espaço escolar – após uma licença médica, a primeira de muitas posteriores por crises de ansiedade - direcionei as forças para as aulas e ao atendimento aos estudantes. Solucionando problemas invisíveis as estatísticas do estado – como dialogar com jovens que invadiam a escola no recreio para fumar cannabis

e ter sucesso para eles não voltarem mais. (Foram duas semanas, em que ninguém conseguia faze-los pararem de ir lá, cerca de 10 dias em que 600 estudantes ficavam trancados no recreio sem acesso a área externa, que é proporcionalmente muito maior que a construção física da escola.) Bastou eu falar com eles "como gente" - como eles disseram, e pedir/explicar para que não voltassem mais nos dias letivos. Fizemos um contrato, aos finais de semana o campo da escola é de vocês, a escola também pertence a comunidade escolar.

Outro exemplo, é sobre um estudante que em praticamente todos os dias, ficava na porta da escola sem camisa em busca de alguém para brigar, constantemente desrespeitava as normas, respondia com palavrões. Eu falava sobre ele nas reuniões de classe, mas ninguém, apesar de todos os relatórios que preenchemos a mando do Estado, sabia me falar do seu caso, ou se interessou em explicar mais sobre a situação, alguns comentaram sobre o receio de serem violentados, outros acusaram a família e também aproveitaram para reclamar do sistema de aprovação compulsória. Esta queixa é muito comum, e por vezes toma uma proporção de explicar quase todo problema, semelhante à retórica " é cultural".

Certa vez, liguei para a mãe do jovem, e chamei ele para ir à escola, mas pedi que não julgasse nem falasse nada com o mesmo sobre, disse a ela que somos parceiros e que precisava que ela viesse para podermos conversar sobre seu comportamento, mas que antes de tomarmos qualquer providencia, precisávamos compreender juntos a situação. A mãe cumpriu o combinado – assim como ela não falou para ele, eu também não disse nada a ninguém da direção – nos sentamos na sala – eu a sua mãe e ele. A postura do estudante era uma mistura de altiva com respeito, silenciosa, mas visivelmente irritado. Conversando com a sua mãe eu perguntei como é a sua relação em casa, se eles dialogavam sobre o cotidiano, e ela disse que o pai não é de conversar muito. Perguntei para ele o que ele queria, quais objetivos, o que ele gostava de fazer. Ele me disse que tocava saxofone, e que queria fazer a prova para sargento do exército. Mas não dessa forma, ele disse – "toco saxofone – vou faze ESA".

Imprimi e entreguei uma matéria de referência para o estudo da prova, o que não é permitido oficialmente. Falei com a sua mãe sobre algumas coisas, que era importante buscar dialogar mais, indiquei alguma arte terapia, enquanto ele mantinha a postura,

altiva, silenciosa e irritada. Por fim, algo me fez compreende-lo, algo que não sei explicar, mas só é possível quando você não quer apenas julgar, quando você quer fazer parte, quando tenta exercitar a alteridade. Olhei em seus olhos e disse, - acho que sei o que está acontecendo com você agora, você quer falar, eu vejo as palavras passando pelos seus olhos, mas não consegue, por isso tanta briga"- ele chorou - e pela primeira vez desarmou os ombros e concordou comigo. Aos poucos fomos desenvolvendo uma espécie de contrato, hoje ele está no terceiro ano, muito menos brigão, menos desrespeitoso, mais sociável. Não houve uma mudança drástica, não é sobre impor algum comportamento, é sobre fazer parte, indicar outros caminhos, outras possibilidades, outras emoções.

Além de ser considerado, paizão, faz tudo, um não coordenador, o bonzinho, inimigo da categoria, um excelente professor, mas sempre atrasado com as burocracias, eu também era visto como uma espécie de resguarda em casos que davam medo. Uma bucha de canhão com diploma de licenciatura - "Nossa, aquela mãe é difícil, chama o Vinícius" – "Meu deus, o pai chegou derrapando o carro, cheio de raiva, cadê o Vinicius" – "O aluno ameaçou o outro de morte, cadê o Vinícius" – "Tem jovens invadindo a escola, em horário de aula, cadê o Vinícius. "

Contudo, nenhuma destas experiências, eram passíveis de serem descritas nos sistemas institucionais, ou passíveis de alguma avaliação diante das reuniões de professores. Mas ainda assim, elas traziam um sentido. Eram como um resquício da relevância do papel de Coordenação. Até que, em uma manhã, chegando em cima da hora da aula para a sala dos professores, havia um clima de velório, como um enterro do que restava de esperança em construir uma escola plural, ou de pelo menos coordenar isso. A Diretora de pé, falava sobre como se sentiu constrangida, pela avaliação feita pelo PRA, sobre a escola. Esta avaliação usou de principal exemplo a experiência do Projeto Bimestral de Humanidades. Em seu discurso, ela falou que a sua carreira toda de dedicação pela escola havia sido manchada por um evento mal organizado. Quando busquei falar, fui cortado, e ainda pior, ela direcionou a culpa ao Especialista. –"Você deveria ter acompanhado o projeto". "Atendido o PRA" – outro colega buscou responder - a avaliação deles era injusta, nós também devemos fazer a nossa – porém o resultado destes 15 minutos antes das aulas, foi de extrema importância. Primeiro, foi como se fechasse o caixão de qualquer esperança de exercer a função oficial de coordenador, e

também uma desmotivação enorme que enfrento até hoje quando penso em retornar à escola.

Mas também, foi nesse momento que comecei a perceber que meu objeto não era exatamente a evasão escolar, nem exclusivamente os projetos bimestrais, ou a elaboração de uma intervenção ou projeto pedagógico. O que o campo apresentava era algo mais amplo: uma reflexão sobre as diferentes formas de intervenção presentes na escola e seus efeitos sobre os processos de ensino, aprendizagem, pertencimento e participação dos estudantes. A escola foi se apresentando um espaço onde o seu cotidiano tem uma riqueza sócio cultural e de diversidade de experiências, perspectivas e performances, um campo privilegiado de observações onde as políticas públicas tornam-se relações sociais. E onde as relações sociais tencionam a execução de políticas públicas. E principalmente, que o fracasso da Coordenação Pedagógica, era uma espécie de sintoma institucional de algo muito maior. Ao qual não ousarei diagnosticar neste trabalho, apenas, se com algum sucesso, proporcionar, em conjunto com uma análise mais metódica, um convite a refletir sobre seus efeitos e possíveis alternativas.

Foram realizadas ao longo do primeiro semestre de 2025, durante o processo de construção e execução do projeto bimestral da área de Humanidades, cuja organização esteve sob minha responsabilidade. Os detalhes desse projeto serão apresentados em sessão posterior.

O resultado do projeto foi avaliado de formas muito distintas, não tanto polarizadas de início. Para alguns colegas e muitos estudantes, o projeto foi acolhedor, integrativo, libertador e *potencializador* de uma escola plural. Para outros, foi um projeto desorganizado - professores de outras áreas sentiram-se constrangidos em ter que acompanhar e avaliar apresentações de humanas, mesmo que nenhuma delas exigia conteúdo teórico – outro ponto - a apresentação do SLAM, com muitos gritos, estudantes de pé, liberdade de expressão, não foi ouvida em suas palavras, poemas, ou como expressão artística - mas sim, vista pelo olhar de quem não quer escutar o que é dito pelas juventudes. Um estigma, uma moral que independente do nome que classificarmos, não se aproxima mas busca se impor, ou já predefinida muitas vezes por visões generalistas sobre as juventudes.

Algumas pessoas da secretaria da educação, na época, responsáveis pelo PRA (Programa de Recomposição da Aprendizagem), visitaram o projeto durante a culminância. O mesmo que levou semanas de preparação e culminância de seis horas. Estes agentes, representantes da Secretaria Regional do Estado, estiveram presentes por cerca de uma hora e meia e sentiram-se no dever/direito de avalia-lo. Tal avaliação foi focada em erros de gramática em cartazes – e também, na suposta constatação de que os jovens – da nossa escola - não escutam – além de uma dura crítica ao Sarau das Emoções – como algo sem conteúdo, ou irrelevante. Esta avaliação foi seguida de uma proposta de intervenção pedagógica – Uma série de palestras sobre escuta ativa para os estudantes.

Após o projeto, tivemos diversas oportunidades de realizar uma avaliação interna, contudo, as reuniões pedagógicas, mantinham-se em caráter burocrático. Aos poucos, principalmente quando eu buscava propor e exercer um papel de Coordenação, eu fui percebendo resistência por colegas, começando de maneira sutil, até chegar ao ponto em que eu falava em reuniões e a grande maioria fingia não escutar, ou quando escutavam, distorciam minhas propostas.

Aos poucos compreendi que a avaliação do projeto já tinha sido feita sem a minha participação, aliás, que existia um grupo, influente na escola, que era desfavorável a minha posição de coordenador, na minha interpretação, porque eu buscava exercer essa função, mesmo também tendo que cumprir com a posição de um auxiliar geral administrativo e poucas vezes pedagógico. Chegou ao ponto em que a Vice-Diretora, ao me chamar, para qualquer coisa, exclamava, assim como exclamava com algum aluno matando aula. “VINICIUS! ” Quando pedi a ela que parasse com isso, educadamente, em uma conversa amigável, fui delicadamente chamado de paranoico.

2. PROBLEMATIZANDO OS PROJETOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Além das observações de campo, a pesquisa contemplou a análise das diretrizes pedagógicas nacionais e das orientações estaduais que subsidiaram a elaboração do referido projeto. Foram igualmente consideradas as contribuições de integrantes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, bem como de colegas de trabalho que participaram do processo de avaliação da proposta. Essa análise documental mostrou-se

fundamental para o desenvolvimento da investigação, uma vez que evidenciou critérios, interpretações e expectativas frequentemente divergentes entre as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Currículo Referência de Minas Gerais, das diretrizes da Secretaria de Estado de Educação e das compreensões elaboradas por professores, gestores e membros da comunidade escolar acerca do que constitui um projeto de intervenção pedagógica.

Para além das concepções presentes no senso comum e no cotidiano escolar, torna-se necessário compreender de forma mais precisa o conceito de intervenção pedagógica. Nesse sentido, Damiani et al. (2013) argumentam que, antes de se defender a adequação do uso do termo "intervenção" no campo educacional, é fundamental delimitar seu significado teórico e metodológico. Segundo os autores, a intervenção pedagógica pode ser entendida, de maneira geral, como um conjunto de estratégias que envolvem o planejamento e a implementação de ações intencionais destinadas a promover mudanças, inovações e melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Tais mudanças devem ser passíveis de verificação por meio de processos avaliativos, internos ou externos, capazes de evidenciar os efeitos produzidos pelas intervenções realizadas.

Damiani et al. (2013) também destacam que o termo intervenção é amplamente utilizado em áreas como Psicologia, Medicina e Administração, referindo-se a estratégias voltadas ao enfrentamento de problemas ou situações de dificuldade vivenciadas por indivíduos ou instituições. No campo da Educação, entretanto, sua utilização ainda suscita resistências, em razão de um legado histórico marcado por práticas autoritárias que, em certa medida, continuam encontrando ressonância em algumas formas de gestão educacional contemporâneas. Tal contexto contribui para explicar o desconforto e as reservas frequentemente associados ao emprego do termo no cenário educacional brasileiro.

Corroborando essa perspectiva, Szymanski e Cury (2004) observam que a própria definição do termo, conforme registrada em dicionários da língua portuguesa, ao remeter à ideia de interferência, pode favorecer sua associação a práticas de autoritarismo, controle e cerceamento da autonomia dos sujeitos. De modo semelhante, Freitas (2010) argumenta que tal associação pode decorrer de padrões de valores construídos em períodos históricos caracterizados pela restrição das liberdades individuais e pela

imposição de decisões verticalizadas, fazendo referência ao contexto da ditadura militar brasileira.

Dessa forma, a resistência observada em parte das equipes docentes e gestoras em relação aos processos de intervenção pedagógica pode ser compreendida à luz de uma tradição histórica que associa o conceito de intervenção ao silenciamento dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar — professores, estudantes, gestores e familiares — por instâncias hierarquicamente superiores. Nessa perspectiva, a intervenção tende a ser percebida como um mecanismo de controle e regulação de comportamentos, em detrimento da participação democrática e da construção coletiva dos processos educativos. Contudo, quando fundamentada em princípios colaborativos, dialógicos e emancipatórios, a intervenção pedagógica pode constituir-se como uma estratégia legítima de transformação das práticas educativas e de promoção da aprendizagem.

Em diálogo com as reflexões anteriormente apresentadas, as observações de campo realizadas no contexto desta pesquisa evidenciaram que a intervenção pedagógica, quando compreendida de maneira pouco crítica e reflexiva, tende a ser associada, por diversos atores escolares, à implementação de ações corretivas impostas verticalmente, como aulas de reforço ou atividades de recuperação, sem a devida escuta e participação dos sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo. Nessa perspectiva, as decisões costumam ser tomadas por instâncias superiores da administração educacional, desconsiderando, em muitos casos, as especificidades do contexto escolar e as demandas concretas da comunidade educativa.

Frequentemente, tais intervenções restringem-se à busca por melhorias em indicadores de desempenho ou à superação de dificuldades de aprendizagem identificadas por avaliações externas e outros instrumentos de mensuração. Embora esses mecanismos possam fornecer informações relevantes para o planejamento educacional, nem sempre são capazes de apreender a complexidade das dinâmicas escolares, tampouco de revelar os desafios estruturais, sociais e pedagógicos que atravessam o cotidiano das instituições de ensino.

Essa compreensão reducionista distancia-se significativamente da concepção de educação integral e contextualizada que fundamenta o presente estudo. Sob essa perspectiva, a intervenção pedagógica não deve ser entendida como uma ação meramente corretiva ou voltada exclusivamente para a elevação de indicadores quantitativos, mas como um processo coletivo de reflexão, planejamento e transformação das práticas educativas. Foi justamente com base nessa compreensão que se buscou estruturar e implementar os projetos bimestrais de humanidades desenvolvidos no âmbito desta pesquisa.

No que diz respeito às referências teóricas para a construção dos projetos bimestrais , dois autores mostraram-se centrais nas discussões que pretendemos realizar sobre intervenções pedagógicas: Ingold (2020) e Freire (2005). Pretendemos promover um diálogo entre suas obras, percebendo nelas um forte potencial para apresentar caminhos que permitam a promoção de intervenções pedagógicas que, de fato, impactem a realidade de nossos jovens estudantes, especialmente daqueles que apresentam divergências com a realidade escolar em sua face tradicional, excludente e, por muitas vezes, autoritária.

Freire (2005), em sua obra, faz duras críticas a um modelo de educação que classificou como “educação bancária”, no qual a cultura, as vivências e os saberes dos educandos são ignorados, apontando o modelo educacional tradicional como uma forma de aprofundamento da subalternização de povos historicamente excluídos. Nesse modelo de ensino, os estudantes são tratados como recipientes vazios, nos quais o professor, visto como detentor do conhecimento, deposita conteúdos. Predomina, assim, uma lógica que estimula a passividade, impedindo reflexões críticas acerca do mundo que cerca os estudantes e reproduzindo relações de dominação social.

Em oposição a esse modelo, Freire (2005) apresenta uma proposta de educação problematizadora ou libertadora, focada no diálogo, na reflexão e em práticas transformadoras, baseada em uma relação horizontalizada entre estudantes e professores. Essa proposta busca promover um diálogo entre os conhecimentos da comunidade e os conhecimentos acadêmicos trazidos pelos professores, propondo, assim, um modelo de educação contextualizado, humano e voltado para a superação do que o autor chamou de

dialética do oprimido e do opressor, ou seja, um modelo educacional fundamentado no respeito e na dignidade, e não no autoritarismo e na imposição de regras.

Como resultado do processo de uma educação crítica e libertadora, pretende-se a formação de educandos capazes de compreender criticamente o mundo e, consequentemente, as estruturas de opressão e desigualdade que o caracterizam. Essa educação também possui o propósito de ajudar esses sujeitos a se reconhecerem como agentes transformadores da realidade. Tal postura, evidentemente, desagrada setores conservadores dentro e fora do espaço escolar, o que ajuda a explicar a resistência e até mesmo o repúdio de grupos privilegiados da sociedade a sua obra, tendo em vista que essa proposta busca tornar visíveis estruturas de poder e opressão que determinados setores insistem em manter opacas.

Já Tim Ingold, em sua obra *Antropologia e/como Educação* (2020), traz à luz diversas reflexões sobre a educação a partir de filósofos e demais pesquisadores da temática. Sua perspectiva apresenta duras críticas à pedagogia tradicional, a qual, segundo o autor, age como uma espécie de arauto da razão e da verdade pura, ignorando o fato de que o conhecimento é adquirido pela prática, pela observação e pela experiência corporal no mundo. No contexto do presente trabalho, esse autor pode nos levar a refletir sobre qual pedagogia estamos discutindo e qual seria a pedagogia apropriada para incluir crianças e jovens das classes populares que, no contexto brasileiro, fazem parte da primeira ou da segunda geração com acesso à escola de seu grupo familiar e que, como nos apresenta Bourdieu (2001 , estão fisicamente presentes no espaço escolar, mas permanecem excluídos em seu interior. Portanto, torna-se necessário refletir sobre como superar uma escola meritocrática que existe apenas para conferir um verniz de justiça a um sistema extremamente desigual e injusto.

Segundo Ingold (2020), a aprendizagem não deve ser compreendida como mera transferência ou acumulação de informações, mas como um processo de habitar o mundo por meio da experiência, da atenção e das relações estabelecidas com o ambiente e com os outros sujeitos. Nessa perspectiva, o conhecimento é construído de forma prática, corporal e sensível, sendo desenvolvido por meio da observação, da convivência, da experimentação e da participação ativa na vida social. Tal concepção aproxima-se das pedagogias críticas de Freire (2005) ao defender uma aprendizagem significativa,

vinculada à realidade vivida pelos estudantes, em oposição a modelos educacionais centrados exclusivamente na memorização, na repetição mecânica dos conteúdos, na fragmentação disciplinar e no controle rígido dos corpos e do tempo escolar.

Nesse sentido, as reflexões de Ingold (2020) apontam caminhos para uma visão educacional voltada à superação de perspectivas de ensino tecnicistas, padronizadas e excessivamente baseadas na transmissão mecânica de conteúdos. Em contraponto a essa lógica, o autor propõe uma perspectiva educacional profundamente influenciada pelos estudos antropológicos, que compreende como uma das maiores funções da educação o ato de aprender a habitar o mundo.

Para o autor, a premissa de que a educação é um processo próprio das culturas é fundamental em sua defesa de uma antropologia da/com a educação. Não pelo relativismo, do qual procura se afastar, mas para que possamos, em um primeiro momento, nos abster, tanto quanto possível, de valores morais, capitais simbólicos e pressupostos éticos cristalizados. Isso é importante porque, para além das oposições entre senso comum e ciência, civilização e barbárie, nobres e pobres, podemos exercitar nosso olhar para os distintos processos educacionais, distinguindo e relacionando agências, atores, tempos e espaços. Tal perspectiva possibilita o trânsito entre diferentes interpretações dos processos que se entrelaçam nas relações de ensino-aprendizagem.

Segundo o autor, a aprendizagem e o conhecimento, sendo produtos de diferentes culturas, não são apenas transmitidos, mas também agenciados. Não apenas aprendemos: apropriamos-nos e transformamos nossos objetos e conhecimentos. Além de selecionar aquilo que aprendemos em diferentes esferas da vida social, também produzimos e reelaboramos conhecimentos durante os diversos momentos de seus processos de reprodução e construção. Nesse sentido, a aprendizagem aparece como um processo contínuo de transformação, no qual as relações entre atores, identidades, tempos e espaços tornam-se fundamentais para esta análise.

Outra categoria considerada central para esta pesquisa é a atenção, destacada por Ingold (2010) como elemento fundamental dos processos de aprendizagem. Para o autor, a atenção está presente nas mais diversas formas de produção do conhecimento. Nesse sentido, torna-se possível estabelecer um diálogo entre a noção de atenção em Tim Ingold

e o estímulo à curiosidade defendido por Paulo Freire, articulando ambas as perspectivas à construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às experiências concretas dos sujeitos.

Nessa perspectiva, cabe refletir sobre como os processos de formação das atenções influenciam, distinguem-se e relacionam-se com o lugar ocupado pelos sujeitos nas relações estabelecidas no interior da comunidade escolar, bem como com os processos contínuos de formação de identidades e de produção e reprodução de conhecimentos. Tal reflexão também permite pensar a escola enquanto espaço sociocultural (Dayrell,2003), articulando as ideias de comunidade, pertencimento e apropriação com diferentes formas de compreender a educação presentes em Paulo Freire e Tim Ingold.

Tendo em vista as discussões anteriormente apresentadas e as práticas desenvolvidas durante a implementação da proposta de intervenção pedagógica — denominada, neste estudo, de projetos bimestrais de Humanidades —, fundamentada no diálogo entre os referenciais teóricos aqui mobilizados , parte-se do pressuposto de que toda ação de interferência social pode estar relacionada tanto a processos de desenvolvimento e transformação quanto a mecanismos de controle e exercício da autoridade. Em outras palavras, a partir de determinado lugar social, os sujeitos desenvolvem ações que incidem sobre os outros e sobre a realidade que compartilham, ainda que essa ação se manifeste na forma da omissão ou da escolha deliberada de não intervir.

Sob essa perspectiva, ao assumirmos uma posição no campo de pesquisa, interferimos inevitavelmente na realidade observada. Tal compreensão encontra respaldo nas críticas à autoridade etnográfica e nas abordagens que concebem a etnografia como experiência vivida, construída a partir das relações estabelecidas entre pesquisador e participantes. Nesse sentido, o presente estudo pode ser compreendido como uma intervenção etnográfica, uma vez que a produção do conhecimento não ocorre de maneira neutra ou distanciada, mas por meio do envolvimento direto do pesquisador com o contexto investigado.

Essa compreensão exige cautela diante de interpretações simplificadoras da realidade social. Observar não significa, necessariamente, compreender; classificar não implica distinguir; agrupar não corresponde a integrar; e os fatos, por si sós, não revelam integralmente as realidades que pretendem representar. Do mesmo modo, a identificação de um problema não assegura que as estratégias de intervenção adotadas serão adequadas ou eficazes para sua superação. Entre o diagnóstico e a transformação da realidade existe um conjunto complexo de mediações, relações e significados que demandam constante reflexão crítica.

Diante dessas considerações, torna-se necessário distinguir diferentes formas de ação interventora e problematizar seus pressupostos, finalidades e efeitos. Trata-se de intervenções pedagógicas realizadas com os sujeitos ou sobre os sujeitos? De quais lugares institucionais e epistemológicos elas emergem? Como se posicionam diante dos sujeitos envolvidos e de que maneira produzem efeitos sobre suas práticas e experiências? Que relações, distinções e resultados são gerados à luz das categorias analíticas anteriormente discutidas? Essas questões orientam a presente reflexão e constituem elementos centrais para a compreensão da proposta de intervenção pedagógica desenvolvida neste trabalho.

2.1 Novo ensino médio e intervenções pedagógica

No que se refere à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), doravante intitulada BNCC [2], e ao Currículo Referência de Minas Gerais (2021), esses documentos trazem inovações para o espaço escolar. Dentre elas, destacava-se uma concepção que buscava superar uma perspectiva puramente propedêutica da educação e orientava a adoção de uma postura voltada para o investimento no sujeito, no território e em seu projeto de vida. Os documentos norteadores indicavam uma proposta de flexibilização curricular, na qual os currículos passariam a contar, para além das disciplinas que tradicionalmente os compunham, com novos conteúdos integrantes dos itinerários

[2] Cabe destacar que o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocorreu em um contexto político marcado por intensas disputas e mudanças institucionais, fatores que influenciaram diretamente sua formulação e versão final. Todavia, em razão do recorte temático e dos objetivos desta pesquisa, não será realizada uma análise aprofundada dessas questões, as quais, embora relevantes, extrapolam os limites desta investigação.

formativos, apresentados como uma possibilidade de escolha para os jovens, mas que, na prática, não se efetivou.

Cabe ressaltar que esses documentos, especialmente o Currículo Referência de Minas Gerais, preconizavam um processo de integração curricular, no qual as disciplinas deixariam de possuir essa denominação e passariam a ser chamadas de componentes curriculares, inseridos em áreas do conhecimento que deveriam dialogar internamente, promovendo uma relação de proximidade entre os conteúdos. Para incentivar essa integração curricular, as competências e habilidades não foram descritas por componente curricular, mas por áreas de conhecimento, cabendo a cada componente desenvolver, de forma dialógica, ações articuladas com os demais componentes que compunham a respectiva área do conhecimento, visando o desenvolvimento dessas habilidades, em uma lógica que incentivava a adoção de projetos interdisciplinares. Um exemplo dessa proposta, é o próprio livro didático, que seguindo essas orientações, chegaram às escolas divido por áreas dos conhecimento e não mais por componentes curriculares.

Outro elemento que caracterizava o denominado Novo Ensino Médio eram os itinerários formativos, também organizados por áreas de conhecimento e que, segundo a legislação que regulamenta sua implementação, deveriam ser compreendidos como uma forma de aprofundamento das aprendizagens presentes nos componentes curriculares que tradicionalmente compunham o currículo.

Uma das estratégias para viabilizar esse processo de integração curricular, foi a criação do cargo de Coordenador do Novo Ensino Médio, função que exerci e que, paralelamente à minha atuação docente, serviram de base para as análises desenvolvidas neste trabalho. Segundo a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC), a coordenação pedagógica possui o papel de promover a articulação e, quando necessário, a atualização do Projeto Político-Pedagógico junto aos diversos atores da escola, incluindo professores, gestores e demais órgãos colegiados. Contudo, sua centralidade estava na coordenação dos itinerários formativos, auxiliando em sua articulação e facilitando a execução dos projetos.

Sobre os itinerários formativos:

> “Assim, a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deveria considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares, de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: I – investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos, a serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, bem como à proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade; II – processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos e protótipos, visando à criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade; III – mediação e intervenção sociocultural: supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade; IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou à prestação de serviços inovadores, com o uso de tecnologias” (BRASIL, 2018, Art. 12, § 2º).

Frente a tamanho desafio no que se refere a implementação do novo currículo, as expectativas em relação a essa função de Coordenador do Novo Ensino Médio eram enormes, inclusive por parte deste pesquisador. Ao longo do processo formativo no mestrado, tive acesso ao texto de Dayrell e Jesus (2016), que apresentava resultados de pesquisas acerca da ausência de sentido que muitos jovens atribuíam ao Ensino Médio tradicional. Nas palavras dos próprios estudantes, a escola pouco impactava seus projetos de vida, sendo percebida apenas de maneira protocolar, isto é, como uma obrigação considerada desnecessária.

Diante dessas provocações, pretendia, nessa função, contribuir para a construção, na escola em que atuava, de um modelo de Ensino Médio voltado para o jovem do tempo presente, atento às suas demandas e necessidades. Buscava construir uma proposta de escola mais humanizada e que, sobretudo, deixasse de ser percebida pelos estudantes como uma obrigação destituída de sentido, a tornando uma experiência formativa capaz de dialogar com seus projetos de vida, expectativas e realidades.

Todavia, desde o primeiro momento em que exerci essa função, percebi a grande distância existente entre o que estava prescrito nos documentos e a realidade da prática escolar. O primeiro desafio consistiu em constatar que a própria comunidade escolar não

havia sido devidamente informada acerca da mudança e, especialmente, não estava convencida de que aquela proposta seria uma alternativa viável ao modelo de Ensino Médio já existente.

Ao longo do processo e das poucas reuniões que tive com a Secretaria de Estado de Educação, percebi que se esperava de minha atuação como coordenador a promoção junto aos professores de uma formação para implementação dessa nova proposta curricular que os próprios formadores da secretaria que ministravam os trabalhos não possuíam, em razão da celeridade com que a proposta foi implementada. Tal situação impactou diretamente os trabalhos de implementação do Novo Ensino Médio.

Em contraste com a elevada expectativa depositada pela Secretaria de Educação sobre o coordenador do Novo Ensino Médio, na escola enfrentei resistência por parte da direção, da equipe pedagógica e, principalmente, dos professores, que demonstravam significativa resistência em conhecer e compreender a nova proposta.

Percebi, ao longo desse processo, que não conseguiria exercer plenamente as atribuições previstas para o cargo na legislação. A escola me percebia como um auxiliar da coordenação pedagógica, que, na prática cotidiana, é um profissional que realiza inúmeras tarefas, exceto aquelas diretamente relacionadas ao exercício da coordenação pedagógica. A burocracia imposta pelo Estado era tão intensa que pouco tempo restava a esses profissionais para discutir os problemas reais da escola.

Assim, na condição de Coordenador do Novo Ensino Médio, embora tenha solicitado, juntamente à direção, momentos de diálogo com os professores para discutir e implementar da melhor forma possível a nova proposta curricular, essa demanda não foi atendida. Nos poucos encontros realizados, pude perceber uma forte resistência dos docentes em promover movimentos de *destradicionalização* do ensino, de ruptura dos tempos rígidos que estruturam o ambiente escolar e, sobretudo, de trabalhar de maneira coletiva.

Essa experiência levou-me a refletir sobre os limites e até mesmo sobre a impossibilidade de implementação de uma mudança curricular tão profunda como a proposta, sem que ela fosse antecedida por um sólido processo de formação continuada

dos professores, voltado justamente para a sensibilização acerca da necessidade de promover mudanças. Nesse sentido, retomo Paulo Freire que, ao ser questionado sobre a radicalidade de sua proposta educacional, respondeu ao seu interlocutor: “eu não quero acabar com a escola, mas quero transformá-la radicalmente”.

2.2 Desafios ligados à implementação do Novo Ensino Médio

O contexto apresentado anteriormente revela-se de fundamental importância, uma vez que, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, mostrou-se central para a compreensão dos desafios enfrentados na implementação do Novo Ensino Médio. Entre os aspectos observados, destacou-se a visível fragilidade da comunicação

7 entre diferentes instâncias da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Paradoxalmente, os órgãos responsáveis por orientar o trabalho do coordenador no Novo Ensino Médio, em razão de orientações frequentemente contraditórias, acabavam por gerar mais dúvidas do que esclarecimentos para esses profissionais.

Como mencionado anteriormente, a coordenação do Novo Ensino Médio possuía a complexa tarefa de articular o trabalho dos professores dos doze componentes curriculares tradicionalmente presentes no currículo com as componentes dos itinerários formativos. Estes, por sua vez, deveriam ser desenvolvidos de modo a conferir materialidade aos conteúdos teóricos, conectando-os à realidade dos estudantes, ao território em que estavam inseridos e aos seus projetos de vida. Esperava-se, ainda, que contribuíssem para a ampliação do campo de possibilidades desses jovens, considerando que muitos deles, em razão do reduzido capital social e cultural de suas famílias, tendiam a possuir perspectivas mais limitadas acerca de suas trajetórias escolares quando comparados aos estudantes oriundos das classes médias, conforme argumenta Nogueira (2011).

Tratava-se, portanto, de uma missão complexa, cuja efetivação exigiria um intenso trabalho colaborativo entre as diferentes instâncias que compõem a rede estadual de ensino. Naquele momento, seria necessário concentrar esforços para que a proposta curricular deixasse de ser apenas um documento normativo e passasse a produzir transformações concretas no cotidiano das escolas.

Entretanto, a realidade observada no campo apresentou um cenário distinto dessa expectativa. Durante o período de observação, foi possível identificar pelo menos três esferas distintas de orientação para o trabalho desenvolvido na escola.

A primeira delas era constituída pelas diretrizes nacionais relacionadas ao Novo Ensino Médio e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A segunda era formada pelas orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que chegavam às escolas por meio de programas, resoluções, reuniões e protocolos diversos. A terceira correspondia às demandas concretas produzidas pela própria realidade escolar. Embora frequentemente apresentadas como complementares, essas três esferas nem sempre convergiam em suas diretrizes e prioridades.

Ao longo de 2025, tornou-se cada vez mais evidente um processo de ampliação das demandas burocráticas direcionadas às escolas. Simulados, programas de recomposição das aprendizagens, formulários de busca ativa, relatórios de acompanhamento, monitoramentos e avaliações externas passaram a ocupar uma parcela significativa do tempo de professores, coordenadores e gestores.

É importante destacar que muitas dessas iniciativas possuem objetivos legítimos e socialmente relevantes. A preocupação com a aprendizagem dos estudantes, a permanência escolar e a melhoria dos indicadores educacionais constitui, sem dúvida, uma dimensão fundamental das políticas públicas educacionais.

Contudo, as observações realizadas sugerem que a forma como essas políticas chegam ao cotidiano escolar frequentemente produz efeitos contraditórios. Enquanto os documentos oficiais ligados a implementação do Novo ensino Médio defendiam uma escola orientada para o protagonismo juvenil, a formação integral e a construção dos projetos de vida e que atribuía à coordenação do Novo Ensino Médio significativa autonomia para a construção de um projeto de renovação dos tempos escolares, dos conteúdos e das práticas educativas, diversas orientações institucionais da Rede Estadual de ensino iam justamente em sentido oposto a esse processo de reinvenção do Ensino Médio.

Foram inúmeras as resoluções e determinações transmitidas pela inspeção escolar que exigiam a adoção de procedimentos claramente associados a um modelo educacional que o novo currículo pretendia superar. Tratava-se de uma concepção centrada predominantemente na dimensão propedêutica do ensino, fortemente orientada por metas, indicadores e avaliações externas, em detrimento das experiências concretas vividas pelos sujeitos escolares.

Nesse contexto, os jovens frequentemente deixavam de ser reconhecidos como sujeitos de direitos em seu tempo presente, sendo concebidos apenas como indivíduos em preparação para o futuro, perspectiva recorrente em instituições que desconsideram as especificidades e subjetividades juvenis, conforme argumenta Dayrell (2007).

Tais diagnósticos e mecanismos de monitoramento tendiam a produzir intervenções pedagógicas alinhadas a um modelo tradicional de ensino, anteriormente criticado neste trabalho por seu caráter verticalizado e autoritário. Além disso, encontravam-se fundamentados em pressupostos associados à Teoria do Capital Humano (SAVIANI,2021), que compreende a educação prioritariamente como instrumento de qualificação da força de trabalho. Nessa perspectiva, a escola deixava de ser concebida menos como um espaço de formação humana ampla e de construção de identidades, sendo vista apenas como um mecanismo de desenvolvimento de competências consideradas necessárias para a inserção dos indivíduos em postos de trabalho de baixa remuneração.

Essa lógica tornava-se particularmente evidente nas avaliações externas, que, em sua maioria, concentravam-se na mensuração da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Tal enfoque contribuía para o estreitamento curricular e para a redução das múltiplas finalidades da educação escolar a indicadores quantitativos de desempenho.

A limitada ressonância dessas avaliações entre os estudantes podia ser observada na baixa adesão aos testes. Muitos jovens, exaustos diante da sucessão de avaliações cuja finalidade lhes parecia pouco significativa, demonstravam desinteresse pelo processo, limitando-se a assinar os instrumentos e responder às questões de forma aleatória.

Essa tensão manifestava-se diversas vezes durante a execução dos projetos bimestrais. Não raramente, atividades consideradas fundamentais para a construção de vínculos, do sentimento de pertencimento e da participação estudantil precisavam disputar espaço com demandas institucionais classificadas como prioritárias. Dessa forma, consolidava-se uma dinâmica em que os objetivos relacionados à formação integral dos estudantes eram frequentemente subordinados às exigências administrativas e aos mecanismos de responsabilização presentes nas políticas educacionais contemporâneas.

Diante de todas essas fragilidades e, especialmente, da forma pouco planejada como foi implementada a proposta do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Minas Gerais, ao longo da pesquisa foi perceptível que esta, em grande medida, não respeitou o tempo necessário para a consolidação de uma política pública efetiva. Influenciada por interesses eleitorais e por prazos acelerados de implementação, a proposta acabou produzindo, na prática, efeitos contrários àqueles previstos pelo novo currículo e por suas orientações.

Um primeiro aspecto a ser destacado foi a hiperfragmentação das disciplinas. No auge da implementação, os estudantes chegaram a cursar 22 matérias em um único ano letivo que não dialogavam entre si e em muitos casos repetiam o mesmo conteúdo. Destaca-se, ainda, a ausência de orientações claras sobre os itinerários formativos, que passaram a incorporar propostas muitas vezes desconectadas dos objetivos educacionais anunciados, assumindo características associadas a uma visão liberal e empobrecida do currículo, como por exemplo na famosa proposta de oficinas de brigadeiro artesanal.

Foi nesse contexto que ocorreu o processo de formulação dos Projetos Bimestrais de Humanidades, que compreendo como uma espécie de vitória pessoal diante dos inúmeros desafios impostos tanto pelo cotidiano escolar quanto pelas orientações — ou pela ausência delas — oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais aos profissionais que assumiram o desafio de ocupar o cargo de Coordenador do Novo Ensino Médio.

Sendo assim, a análise dos Projetos Bimestrais de Humanidades, bem como de sua relação com diversas outras intervenções pedagógicas, tornou-se, para este trabalho,

objeto, meio e instrumento para repensar uma infinidade de relações presentes no contexto escolar e, principalmente, a problemática de que a escola pública, tal como a conhecemos e vivenciamos, tornou-se, entre tantas outras questões, um espaço anacrônico em relação à realidade social dos estudantes.

Contudo, em razão dos objetivos desta pesquisa e da capacidade de evidenciar as diversas relações e práticas que se manifestam em torno desse ritual escolar — os Projetos Bimestrais —, este trabalho partirá da análise dessas experiências, abrangendo também, em segundo plano, as demais intervenções pedagógicas desenvolvidas na escola que mantêm relação direta ou indireta com elas.

Busca-se, assim, elaborar uma proposta teórico-metodológica e reflexiva para a construção de projetos e intervenções pedagógicas - que será apresentada no anexo deste trabalho - , fundamentada tanto na literatura especializada quanto na experiência prática desenvolvida no contexto investigado. Tal proposta justifica-se pelo fato de que a simples identificação de um problema ao longo da pesquisa não se mostrou, em diversas ocasiões, suficiente para a construção de intervenções eficazes.

3. A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS BIMESTRAIS DE HUMANIDADES

As reflexões apresentadas até aqui conduzem a uma questão central desta pesquisa: de que maneira as intervenções pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar podem produzir experiências significativas para estudantes e professores?

Foi justamente na tentativa de responder a essa questão que foram concebidos os Projetos Bimestrais de Humanidades. Após uma leitura atenta dos documentos curriculares e das orientações que fundamentam a atuação do Coordenador do Novo Ensino Médio, foi possível constatar não apenas as contradições e os limites da proposta, marcados por um forte viés neoliberal, ao mesmo tempo em que oficialmente, podemos vislumbrar possibilidades de ressignificação de seus dispositivos no interior da própria escola.

Nesse sentido, buscava-se construir estratégias capazes de superar um modelo de educação centrado na transmissão de conteúdos — ou, nas palavras de Paulo Freire (2005), uma educação bancária — em direção a uma proposta que efetivamente promovesse uma educação dialógica e respeitasse os estudantes como sujeitos do processo educativo. Tratava-se de uma perspectiva alinhada aos próprios princípios anunciados pelo Currículo Referência de Minas Gerais, que enfatizava a centralidade dos sujeitos, dos territórios e dos projetos de vida. Diante desse cenário, cabia a mim, enquanto Coordenador do Novo Ensino Médio, transformar as limitações impostas pela política educacional em possibilidades de construção pedagógica.

A proposta consistia em desenvolver modelos de intervenção pedagógica que não se restringisse à realização de atividades escolares pontuais, mas que se configuraram como espaços nos quais diferentes concepções de educação pudessem entrar em contato, dialogar e, por vezes, entrar em tensão. Tais intervenções deveriam, simultaneamente, favorecer a participação estudantil, promover a interdisciplinaridade, o fortalecimento de vínculos diversos, espaços de expressão das juventudes e estimular a construção coletiva e significativa do conhecimento.

Mais do que iniciativas isoladas, esses projetos deveriam emergir como respostas construídas coletivamente por professores, estudantes, equipe gestora, famílias e demais membros da comunidade escolar diante dos desafios cotidianos enfrentados pela instituição. Tratava-se de investir em uma proposta de educação integral fundamentada na ampliação dos mecanismos de participação e na radicalização dos princípios da gestão democrática, entendida como uma possível estratégia para enfrentar os múltiplos desafios vivenciados pela escola.

Para isso, inspirando-me na tradição antropológica e no movimento metodológico de “ver, ouvir e registrar”, descrito por Roberto Cardoso de Oliveira (2000), iniciei um processo sistemático de observação e escuta da realidade escolar. Os primeiros meses na função de Coordenador do Novo Ensino Médio foram dedicados a esse exercício, realizado durante reuniões pedagógicas, conselhos de classe e conversas informais com professores, estudantes e gestores.

Esses espaços revelavam importantes indícios acerca das preocupações existentes no cotidiano escolar, especialmente aquelas relacionadas à participação estudantil, ao desinteresse pelas atividades propostas, às dificuldades de convivência e aos desafios enfrentados pelos jovens na construção de vínculos com a escola.

Já a escuta dos jovens foi possibilitada justamente pela presença constante deste pesquisador no cotidiano escolar e pela disponibilidade de tempo para dedicar atenção aos estudantes e compreender como eles percebiam esse espaço. Tal condição permitiu não apenas observar suas experiências na escola, mas também ouvi-los acerca de suas vidas familiares, do trabalho e dos diferentes espaços sociais que frequentavam.

Nesse exercício de escuta, ao contrário do que, por vezes, nossos preconceitos sobre as juventudes podem levar a supor, os jovens apresentavam visões reflexivas e maduras acerca dos problemas enfrentados pela escola. Entre os aspectos mais frequentemente destacados pelos estudantes, sobressaía a dimensão relacional, expressa nas dificuldades de convivência, no estabelecimento de vínculos e na qualidade das interações construídas no ambiente escolar.

Essas percepções revelavam que muitos dos desafios vivenciados pela escola extrapolavam questões estritamente pedagógicas ou curriculares, estando profundamente relacionados às formas como os diferentes sujeitos se relacionam no cotidiano da instituição. Assim, a escuta e observação dos jovens e de alguns familiares, tornou-se um elemento fundamental para a construção das intervenções pedagógicas, uma vez que permitiu compreender a escola a partir daqueles que a vivenciavam diariamente e que, muitas vezes, permaneciam ausentes dos processos formais de tomada de decisão.

Após a realização desse exercício de escuta de diferentes atores dentro do espaço escolar, nos encontros de planejamento realizados por áreas do conhecimento, passei a provocar junto aos professores reflexões sobre a necessidade de criação de estratégias capazes de enfrentar o cenário descrito a partir dessas escutas. Foi em uma dessas reuniões, junto aos docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que surgiu a proposta do Projeto Bimestral de Humanidades, concebido com o objetivo de construir experiências pedagógicas capazes de articular os conteúdos curriculares às vivências concretas dos estudantes.

Desde o início, a intenção não era apenas organizar culminâncias de trabalhos ou criar eventos destinados à apresentação de atividades avaliativas. Buscava-se construir espaços de participação efetiva, nos quais os estudantes pudessem assumir um papel mais ativo na produção do conhecimento e na reflexão sobre as questões que atravessavam suas experiências de vida.

Essa perspectiva aproxima-se da compreensão de Freire (1996), para quem o processo educativo não consiste na simples transmissão de conteúdos, mas na criação de condições para que os sujeitos participem ativamente da construção do saber. Nessa direção, os Projetos Bimestrais de Humanidades buscavam transformar a escola em um espaço de diálogo, escuta e produção coletiva de sentidos, aproximando os conhecimentos escolares das experiências concretas vividas pelos estudantes em seus territórios.

Como afirma o autor:

> "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 47).

Ao longo dos encontros de planejamento, foi se consolidando a ideia de desenvolver uma proposta única para toda a escola, mas organizada de acordo com as especificidades de cada série do Ensino Médio. Partia-se do entendimento de que os estudantes do primeiro, segundo e terceiro ano vivenciam momentos distintos de sua trajetória escolar e, portanto, enfrentam desafios igualmente diferentes.

Desse modo, foram definidos três projetos articulados entre si, cada um voltado para uma série específica: o Sarau das Emoções, destinado aos estudantes do primeiro ano; os Projetos para um Mundo Melhor, desenvolvidos pelos estudantes do segundo ano; e a Feira de Profissões, organizada pelos estudantes do terceiro ano. Embora possuíssem temáticas distintas, os três projetos compartilhavam um mesmo princípio orientador: reconhecer os estudantes como sujeitos ativos do processo educativo.

3.1 Uma proposta, três experiências

A organização do projeto a partir das diferentes séries não foi uma decisão meramente administrativa. Ao longo das observações realizadas na escola, tornava-se evidente que os estudantes vivenciavam experiências distintas em cada etapa do Ensino Médio.

Os jovens que ingressaram no primeiro ano enfrentavam os desafios da adaptação a uma nova etapa da escolarização. Os estudantes do segundo ano demonstravam maior familiaridade com a dinâmica escolar e começavam a ampliar suas reflexões sobre questões sociais e coletivas. Já os concluintes do terceiro ano conviviam com expectativas, dúvidas e pressões relacionadas ao futuro, ao mercado de trabalho e ao ingresso no ensino superior.

Essa percepção dialoga diretamente com as reflexões de Dayrell (2007), que compreende as juventudes como experiências plurais e heterogêneas. Para o autor, os jovens não podem ser entendidos apenas como alunos. São sujeitos que produzem sentidos sobre suas experiências, elaboram projetos, constroem identidades e interpretam o mundo a partir de suas próprias trajetórias. Foi a partir dessa compreensão que cada série recebeu uma proposta específica, embora todas integrassem um mesmo projeto pedagógico.

3.1.1 O Sarau das Emoções: acolhimento, expressão e pertencimento

Voltado para os estudantes do primeiro ano, o Sarau das Emoções foi concebido como uma estratégia de acolhimento e construção de espaços de expressão e reflexão dos sentimentos que os mesmos vivenciavam, possibilitando ampliar o pertencimento, e também a noção de que suas vivências atravessam emoções em comum. Buscou-se criar diversas exposições artísticas, elaboradas pelos próprios jovens a exercer o processo de reflexão, exposição e vínculo. Com liberdade de escolha dos grupos e qual emoção seria apresentada e representada.

A escolha do tema estava relacionada às observações realizadas durante os primeiros meses do ano letivo. Muitos estudantes demonstravam insegurança diante da nova etapa escolar, dificuldades para estabelecer vínculos e desafios relacionados à

convivência com colegas e professores. Nesse contexto, surgiu a proposta de criar um espaço no qual diferentes formas de expressão pudessem ser valorizadas. Poemas, músicas, desenhos, pinturas, fotografias, cartas e apresentações artísticas passaram a compor as atividades desenvolvidas pelos estudantes.

Ao longo do processo, tornou-se evidente que o sarau produziu resultados que ultrapassaram os objetivos inicialmente previstos. Estudantes pouco participativos em atividades tradicionais passaram a assumir posições de protagonismo. Jovens que raramente se manifestavam em sala de aula encontraram naquele espaço uma oportunidade de expressar sentimentos, experiências e percepções sobre si mesmos e sobre o mundo.

Mais do que uma atividade cultural, o Sarau das Emoções transformou-se em um espaço de reconhecimento. As apresentações foram marcadas por manifestações artísticas surpreendentes, sendo recorrentes performances que abordavam temas como ansiedade, medo, ódio e amor.

Nesse sentido, as reflexões de Dayrell (2007) ajudam a compreender a importância da experiência. Ao reconhecer diferentes formas de expressão juvenil, a escola amplia suas possibilidades de diálogo com os sujeitos que a frequentam e cria condições para que sejam percebidos para além da condição de estudantes. O sarau não era apenas uma apresentação artística. Constituía-se, também, como uma forma de dizer quem se era, de compartilhar experiências e de construir pertencimento.

3.1.2 Projetos para um Mundo Melhor: juventudes, cidadania e participação social

Os estudantes do segundo ano desenvolveram os Projetos para um Mundo Melhor. A proposta consistia em identificar problemas presentes na sociedade e elaborar possíveis formas de intervenção. Questões relacionadas ao racismo, à violência contra as mulheres, à saúde mental, às desigualdades sociais, à preservação ambiental e ao abandono de animais apareceram entre os temas escolhidos pelos grupos.

Durante o desenvolvimento dos trabalhos, chamou atenção a capacidade dos estudantes de relacionar conteúdos escolares com situações concretas observadas em seus territórios e em suas experiências cotidianas. Em vez de reproduzirem apenas informações encontradas em materiais didáticos, muitos grupos partiram de vivências pessoais, relatos familiares e observações realizadas na própria comunidade.

Essa dinâmica aproxima-se daquilo que Ingold (200) compreende como aprendizagem pela participação. O conhecimento não se constitui exclusivamente pela transmissão de informações, mas pelo envolvimento ativo dos sujeitos com o mundo que habitam. As apresentações revelaram não apenas aprendizagens conceituais, mas também formas de engajamento e participação social. Ao refletirem sobre problemas coletivos e elaborarem propostas de intervenção, os estudantes eram convidados a assumir uma posição ativa diante da realidade, compreendendo-se como sujeitos capazes de produzir transformações em seus contextos de vida.

3.1.3 Feira de Profissões: projetos de vida e horizontes de futuro

Destinada aos estudantes do terceiro ano, a Feira de Profissões buscava dialogar com um dos temas mais presentes entre os concluintes do Ensino Médio: o futuro. A proximidade do ENEM, dos vestibulares, da inserção no mercado de trabalho e das escolhas profissionais produzia um conjunto de expectativas, dúvidas e inseguranças frequentemente observadas no cotidiano escolar.

Contudo, a proposta não se limitou a fazer com que os estudantes pesquisassem as profissões que queriam. Os grupos deveriam entrevistar profissionais e também poderiam convidá-los a apresentar seu cotidiano de trabalho na escola. Outro fator importante, é a busca de aproximar a família em relação a discussões sobre os projetos de futuro dos jovens, dando a possibilidade de convidar familiares a apresentar as suas profissões. E também, de forma coletiva, exercitar a discussão sobre as interrelações do mundo do trabalho, o reconhecimento e a importância de cada profissional para a sociedade.

Ao longo do processo, foi possível constatar algumas incoerências presentes na organização escolar, herdadas de um currículo fortemente orientado para a preparação

dos estudantes para exames de larga escala, especialmente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Embora a escola direcionasse grande parte de seus esforços para o desempenho nesta avaliação, as limitações do capital social e cultural de seus estudantes, sobretudo no que se refere ao acesso a informações sobre os caminhos possíveis para o ingresso no ensino superior, eram escassas. Sobre a orientação da Secretaria de Educação, ao longo do ano de 2025 aplicamos diversas avaliações de desempenho e simulados para o ENEM, para todas as séries.

À primeira vista, os simulados nos parece uma política pública extremamente importante e que, pela lógica geral, tem sentido factível. Fazer com que os estudantes treinem antes da avaliação nacional de ingresso ao ensino superior. Contudo, o efeito na maioria dos estudantes era o oposto. A constante aplicação de provas e simulados geram frustrações e um desânimo ainda maior naqueles que não se sentiam preparados para tal. Um exemplo, é a aplicação de simulados de redação para jovens do primeiro ano do ensino médio. Estes que em grande parte tem pouca familiaridade com a leitura e escrita, sem contar aqueles que chegam ao primeiro ano analfabetos.

A escuta dos estudantes revelou que o ingresso na universidade constituía o projeto de vida dos jovens mais privilegiados em relação a conteúdo, estrutura familiar, tornando-se minoria. Entretanto, a ausência de informações sobre os processos de acesso ao ensino superior fazia com que a maioria dos jovens encontrassem dificuldades para concretizar esse objetivo. Em sua maioria oriundos de famílias que nunca haviam tido acesso à educação superior, esses estudantes não dispunham de conhecimentos básicos sobre as diferentes formas de ingresso existentes.

No início do ano, o engajamento dos estudantes na execução das avaliações foi muito baixo. Levando a administração superior a pressionar a escola e o corpo docente para a maior adesão estudantil. Os professores, além de culpabilizados, buscaram compensar o engajamento com notas, discursos sobre a importância do ENEM, e seus simulados e também uma certa pressão moral aos estudantes. Os simulados que teriam como intervenção buscar maior engajamento e interesse, geraram um efeito oposto. Quanto mais pressionados a realizar a prova, a maioria dos estudantes se sentiam mais frustrados e com menos interesse no ensino superior. Os simulados e a forma de aplicação, são um exemplo de intervenção pedagógica que reforça as desigualdades, e

não compreende, nem o lado processual da educação, e tão pouco a realidade da grande maioria dos estudantes de nossa escola vivem.

Durante as conversas realizadas, era comum encontrar jovens que planejavam trabalhar para custear integralmente cursos de alta concorrência, como Direito e Medicina, desconhecendo completamente a existência de vagas em universidades públicas, os mecanismos de seleção via Sistema de Seleção Unificada (SISU) e as possibilidades de obtenção de bolsas de estudo em instituições privadas por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni).

Tal realidade evidenciava que os obstáculos enfrentados por esses estudantes não se restringiam às dificuldades acadêmicas ou ao desempenho em avaliações. Havia também barreiras relacionadas ao acesso desigual à informação, elemento que, conforme demonstram os estudos de Pierre Bourdieu (2001), constitui uma dimensão importante das desigualdades educacionais. Nesse contexto, tornou-se evidente a necessidade de que a escola assumisse também o papel de democratizar informações sobre os percursos formativos e as possibilidades de continuidade dos estudos, ampliando os horizontes de futuro imaginados pelos jovens.

Diante desse contexto, a atividade reuniu profissionais de diferentes áreas, representantes de instituições de ensino superior, cursos técnicos e diversas categorias profissionais. Também foram convidados familiares, profissionais atuantes na comunidade local, como trabalhadores dos postos de saúde, professores de artes marciais e bombeiros, além da comunidade escolar em geral, possibilitando uma ampla participação da população no espaço da escola. Mais do que fornecer informações sobre carreiras, a proposta buscava ampliar repertórios e possibilitar aos estudantes o contato com diferentes trajetórias formativas e profissionais.

Durante as atividades, tornou-se evidente que pensar no futuro não significava apenas escolher uma profissão, mas também refletir sobre o próprio lugar no mundo social. As falas dos estudantes revelavam preocupações relacionadas às condições econômicas de suas famílias, às possibilidades de acesso ao ensino superior, às responsabilidades assumidas para além da escola e às incertezas sobre o mercado de trabalho.

Nesse sentido, a feira possibilitou a construção de espaços de diálogo sobre expectativas, sonhos e projetos de vida, ao mesmo tempo em que promoveu a aproximação entre a escola e a comunidade local. Mais do que apresentar profissões, a atividade contribuiu para a ampliação dos horizontes de futuro imaginados pelos estudantes e para o fortalecimento do diálogo entre escola e comunidade.

3.2 Entre acolhimento, participação e futuro: os sentidos pedagógicos da proposta

Embora os três projetos apresentassem características distintas, as observações realizadas indicam a existência de elementos comuns que atravessavam toda a proposta pedagógica. O primeiro deles relaciona-se ao reconhecimento das especificidades das diferentes juventudes presentes na escola. Cada atividade buscou dialogar com questões que emergiam de forma mais intensa em determinadas etapas da trajetória escolar dos estudantes, considerando suas demandas, expectativas e experiências.

O segundo elemento refere-se à ampliação da participação estudantil. Em todos os projetos, os estudantes deixaram de ocupar exclusivamente a posição de receptores de conteúdos para assumirem papéis de pesquisadores, organizadores, artistas, apresentadores e produtores de conhecimento, participando de maneira mais ativa dos processos educativos.

Por sua vez, os projetos evidenciaram que a aprendizagem envolve dimensões que ultrapassam os conteúdos formalmente previstos nos currículos escolares. Questões relacionadas ao sentimento de pertencimento, à expressão de emoções, à participação social, à construção de projetos de vida e à convivência coletiva estiveram presentes de forma recorrente ao longo das atividades desenvolvidas.

Longe de representar uma solução para todos os desafios enfrentados pela escola, o Projeto Bimestral de Humanidades revelou possibilidades pedagógicas construídas coletivamente a partir das condições concretas da realidade escolar. Mais do que um

evento, a iniciativa constituiu uma experiência formativa que permitiu observar como diferentes formas de intervenção pedagógica podem contribuir para a construção de sentidos acerca da escola, da aprendizagem e das próprias trajetórias juvenis.

4. AFETO, PERTENCIMENTO E DISPUTA DE SENTIDOS: UMA ANÁLISE ANTROPOLÓGICA DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Um dos elementos que mais se destacaram durante a realização dos projetos foi a forma como os estudantes responderam às propostas desenvolvidas. Ao longo das atividades, observou-se um aumento significativo da participação estudantil, especialmente entre jovens que tradicionalmente ocupavam posições mais silenciosas no cotidiano das salas de aula.

Esse movimento chama atenção porque desafia interpretações frequentemente presentes no discurso escolar, segundo as quais os estudantes estariam desinteressados ou pouco comprometidos com os processos educativos. As observações realizadas sugerem uma interpretação distinta. Não se tratava, necessariamente, de ausência de interesse pela aprendizagem, mas de uma dificuldade de identificação com determinadas formas de organização da experiência escolar e com práticas pedagógicas que, muitas vezes, desconsideram os repertórios culturais e as experiências concretas dos jovens.

As contribuições de Dayrell (2007) auxiliam na compreensão dessa questão. Para o autor, um dos principais desafios da escola contemporânea consiste justamente em reconhecer que os jovens chegam à instituição carregando histórias, expectativas, experiências culturais e formas próprias de interpretar o mundo. Quando essas dimensões são invisibilizadas, a escola tende a reconhecer apenas a condição de aluno, reduzindo a complexidade da experiência juvenil e ignorando os múltiplos pertencimentos que constituem as identidades dos sujeitos.

O Sarau das Emoções tornou essa questão particularmente evidente. A atividade buscou contrapor-se à lógica escolar tradicional, criando condições para que os estudantes expressassem sentimentos, memórias, inquietações e percepções acerca de suas próprias trajetórias. Entretanto, tais dimensões somente se tornavam visíveis para aqueles que

estavam dispostos a observar para além das apresentações formais, reconhecendo a centralidade das emoções como elemento constitutivo dos processos educativos.

Ao oferecer espaço para diferentes formas de expressão, o sarau permitiu que aspectos da experiência juvenil, frequentemente ausentes ou marginalizados nas práticas escolares, encontrassem reconhecimento institucional. Poemas, músicas, relatos pessoais, performances artísticas e manifestações culturais diversas constituíram formas legítimas de produção de sentidos, possibilitando que os estudantes ocupassem a escola não apenas como receptores de conhecimento, mas como sujeitos produtores de cultura.

Mais do que apresentações artísticas, o que estava em jogo era a possibilidade de ser visto, ouvido e reconhecido. Sob essa perspectiva, o pertencimento não aparece apenas como um sentimento individual, mas como uma relação social construída a partir do reconhecimento mútuo. Quando os estudantes percebem que suas experiências, identidades e formas de expressão possuem legitimidade no espaço escolar, ampliam-se as possibilidades de construção de vínculos mais significativos com a escola e com os processos de aprendizagem.

As observações realizadas ao longo do projeto indicam que muitos estudantes encontraram, naquele espaço, oportunidades de participação que raramente experimentavam nas atividades escolares convencionais. Jovens que normalmente permaneciam à margem das interações pedagógicas assumiram posições de protagonismo, seja na organização das atividades, seja na apresentação de produções culturais ou na condução de debates. Tal movimento sugere que as dificuldades de participação frequentemente atribuídas aos estudantes podem estar menos relacionadas à falta de interesse e mais associadas à ausência de espaços efetivos de reconhecimento e escuta.

Nesse sentido, os resultados observados reforçam a importância de práticas pedagógicas capazes de dialogar com as culturas juvenis e de reconhecer os estudantes em sua condição de sujeitos sociais complexos. Mais do que uma estratégia metodológica, trata-se de uma concepção de educação que compreende a escola como espaço de produção de sentidos, construção de identidades e fortalecimento de vínculos de pertencimento.

4.1 Aprendizagem, emoção e produção de sentidos

Outro aspecto revelado pelos projetos refere-se às diferentes concepções de aprendizagem presentes na escola. Em diversos momentos, surgiram questionamentos acerca da utilização do tempo pedagógico para atividades que não se enquadram nos formatos tradicionais de aula. Algumas falas expressavam preocupações consideradas legítimas pelos profissionais da instituição: *"Como ficará o conteúdo? Os estudantes estão aprendendo? Isso vai contribuir para o desempenho nas avaliações?"*

Essas questões revelam uma concepção de aprendizagem fortemente associada à transmissão, à assimilação e à mensuração de conhecimentos. Revelam também a presença de uma cultura escolar na qual as demandas institucionais e os indicadores de desempenho tendem a se sobrepor às subjetividades e às experiências concretas dos estudantes.

Por outro lado, os projetos mobilizaram uma compreensão distinta de aprendizagem. Inspiradas, ainda que nem sempre de forma explícita, em perspectivas próximas àquelas defendidas por Freire (1996), as atividades partiam do pressuposto de que aprender envolve participação, diálogo, produção de sentidos e relação crítica com a realidade vivida pelos sujeitos.

Freire (1996) argumenta que a educação não pode ser reduzida ao depósito de informações em estudantes concebidos como recipientes vazios. Para o autor, a aprendizagem ocorre por meio da interação, da problematização da realidade e da construção coletiva do conhecimento. As experiências observadas durante os projetos sugerem justamente essa ampliação do conceito de aprendizagem.

Os estudantes não se limitavam à reprodução de conteúdos previamente estabelecidos. Eles pesquisavam, organizavam apresentações, estabeleciam relações entre conhecimentos escolares e experiências cotidianas, construíam argumentos, desenvolviam formas de participação coletiva e produziam interpretações próprias acerca

dos temas trabalhados. Nesse processo, o conhecimento deixava de ser apenas um objeto a ser memorizado para tornar-se uma ferramenta de compreensão da realidade.

Isso não significa negar a importância dos conteúdos curriculares. Significa reconhecer que a aprendizagem ultrapassa aquilo que pode ser medido exclusivamente por avaliações formais e indicadores quantitativos de desempenho.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao papel das emoções nos processos educativos. As contribuições de Ingold (2010) permitem compreender que a aprendizagem não se realiza apenas por meio da transmissão de informações, mas também através das formas de atenção, envolvimento e engajamento que os sujeitos estabelecem com o mundo. Nessa perspectiva, as emoções não constituem elementos periféricos da experiência educativa, mas componentes centrais dos processos de percepção, significação e aprendizagem.

Tal compreensão não implica defender que toda prática pedagógica deva assumir a forma de uma performance artística, tampouco que os professores necessitem atuar como figuras constantemente estimulantes ou espetacularizadas. O papel das emoções na educação é simultaneamente subjetivo e objetivo, complexo e cotidiano. Trata-se de reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem são atravessados por vínculos afetivos, experiências de reconhecimento, sentimentos de pertencimento e formas diversas de envolvimento com o conhecimento.

Ao longo da experiência docente e da atuação na coordenação pedagógica, tornou-se cada vez mais evidente a importância dessa dimensão emocional, sobretudo no trabalho com turmas frequentemente classificadas como “problemáticas”. A produção de sentidos acerca da escola, da educação e do conhecimento exige que a ação pedagógica combine autoridade educativa e sensibilidade relacional. Em outras palavras, requer a construção de vínculos capazes de articular o compromisso com a aprendizagem e o reconhecimento das experiências vividas pelos estudantes.

Nessa perspectiva, as manifestações de resistência, desinteresse ou conflito não podem ser interpretadas apenas como desvios disciplinares. Muitas vezes, elas expressam processos emocionais complexos, atravessados por experiências familiares, sociais,

econômicas e culturais que ultrapassam os limites da escola. Uma agressão verbal praticada por um estudante, por exemplo, demanda intervenção e correção pedagógica, mas não deve ser compreendida apenas como um ato isolado. Trata-se, frequentemente, da expressão de emoções, tensões e trajetórias que precisam ser compreendidas em sua complexidade.

Da mesma forma, a raiva, a negação das normas escolares e o aparente desinteresse pelas atividades não devem ser apenas reprimidos. Tais manifestações precisam ser interpretadas, acolhidas pedagogicamente e direcionadas para processos educativos capazes de produzir novos sentidos para a experiência escolar. Nesse aspecto, a educação não se limita à transmissão de conteúdos; ela envolve também a mediação de relações, emoções e formas de participação social.

4.2 Entre a escola da experiência e a escola dos indicadores

Foi durante a execução dos projetos que uma tensão recorrente se tornou particularmente visível. Ao mesmo tempo em que a escola era convocada pelos documentos oficiais a desenvolver práticas relacionadas ao protagonismo juvenil, à formação integral e aos projetos de vida, também se encontrava permanentemente pressionada por indicadores de desempenho, avaliações externas e metas institucionais.

Essa situação produziu um paradoxo. Os documentos educacionais frequentemente defendiam uma educação voltada para a formação integral dos estudantes. Entretanto, grande parte das práticas cotidianas acabava sendo organizada em torno da mensuração de resultados e da produção de evidências de desempenho. As observações realizadas não indicam a existência de uma oposição simples entre projetos pedagógicos e avaliações externas. O problema parece residir na forma como determinados indicadores passam a ocupar uma posição central na definição das prioridades escolares, condicionando tempos, práticas e decisões pedagógicas.

Em diferentes momentos, professores relataram dificuldades para desenvolver atividades de longa duração ou projetos interdisciplinares devido à necessidade de cumprir cronogramas rígidos, preparar simulados e atender a demandas administrativas

cada vez mais frequentes. Como consequência, experiências pedagógicas voltadas à formação integral frequentemente precisavam disputar espaço com exigências relacionadas à obtenção de resultados mensuráveis.

Desse modo, os Projetos Bimestrais de Humanidades acabaram revelando uma disputa mais ampla acerca dos sentidos atribuídos à escola contemporânea. De um lado, encontrava-se uma perspectiva que valoriza a experiência, a participação, o pertencimento, o reconhecimento e a construção coletiva do conhecimento. De outro, consolidava-se uma lógica cada vez mais orientada pela gestão de resultados, pelo monitoramento de indicadores e pela busca permanente de evidências quantitativas de desempenho.

Mais do que uma disputa metodológica, trata-se de um conflito entre diferentes racionalidades educacionais. Enquanto uma delas compreende a escola como espaço de formação humana, produção de sentidos e construção de vínculos sociais, a outra tende a concebê-la prioritariamente como uma organização voltada ao alcance de metas e à melhoria de indicadores. As tensões observadas durante a execução dos projetos expressam justamente os desafios enfrentados pelas instituições escolares contemporâneas para conciliar essas diferentes demandas e expectativas.

4.3 Para além dos projetos: o que estava em disputa?

À primeira vista, o Projeto Bimestral de Humanidades poderia ser compreendido apenas como uma atividade pedagógica interdisciplinar desenvolvida ao longo do primeiro bimestre de 2025. Entretanto, as observações realizadas durante sua elaboração e execução indicam que os projetos revelaram aspectos mais profundos do que aqueles relacionados aos seus objetivos imediatos.

Mais do que atividades voltadas ao acolhimento, à participação social ou à construção de projetos de vida, esses projetos tornaram visíveis diferentes concepções de escola presentes no cotidiano da instituição. Ao longo das reuniões pedagógicas, das conversas informais e dos momentos de planejamento, percepções distintas emergiam acerca daquilo que deveria ser considerado prioritário na experiência escolar. Enquanto

alguns professores defendiam a importância de criar espaços de escuta, participação e construção coletiva do conhecimento, outros manifestavam preocupação com o tempo destinado aos conteúdos curriculares, com os resultados das avaliações externas e internas, com a manutenção da disciplina escolar e com a preservação de determinadas formas de organização institucional, evidenciando o que Arroyo (2011) explicita ao dizer que o currículo é um campo de disputa.

Para alguns, os projetos ampliam a autonomia dos estudantes; para outros, representavam uma flexibilização excessiva das normas escolares. Além disso, a ocupação dos diferentes espaços da escola pelos jovens durante as atividades foi percebida por parte dos profissionais como uma ruptura com padrões tradicionalmente estabelecidos. Essas posições não devem ser compreendidas como escolhas individuais ou simples divergências metodológicas. Ao contrário, expressam formas distintas de compreender a própria função social da escola. Nesse sentido, a experiência analisada permite observar aquilo que Dayrell (2007) identifica como a coexistência de diferentes lógicas no interior da instituição escolar. A escola não constitui uma estrutura homogênea; ela é atravessada por múltiplos projetos, expectativas e disputas de significado.

Um episódio particularmente revelador dessas disputas ocorreu quando o projeto foi avaliado por agentes externos da Secretaria de Estado de Educação que visitaram a escola durante a realização do evento de culminância das atividades realizadas ao longo do bimestre. A observação ocorreu por aproximadamente duas horas e, segundo os relatos posteriormente compartilhados, os avaliadores demonstraram forte desaprovação em relação à dinâmica observada. O evento foi caracterizado por eles como uma “bagunça”, sendo também apontados erros gramaticais presentes em alguns cartazes produzidos pelos estudantes. A partir desses elementos, toda a experiência foi avaliada de forma negativa.

Posteriormente, essa avaliação foi encaminhada aos setores superiores da Secretaria e, em seguida, chegou à direção da escola. A repercussão do parecer gerou forte desconforto entre os gestores, que interpretaram a avaliação como uma desqualificação do trabalho desenvolvido pela instituição. Na percepção da direção, a escola havia sido enquadrada como um espaço incapaz de manter a disciplina e a

organização. Durante uma conversa com a equipe, a diretora manifestou sentir-se profundamente ofendida, afirmando que tanto seu legado profissional quanto a trajetória dos projetos bimestrais desenvolvidos sob sua gestão haviam sido comprometidos por aquela avaliação.

A partir desse episódio, marcado por uma análise superficial de um processo complexo, uma perspectiva vinculada às concepções de um currículo conservador, centrado predominantemente em uma visão propedêutica e conteudista da educação, para além disso o reforço de uma visão disciplinadora de domesticação dos corpos (FOUCAULT,2014), passou a predominar na escola, em detrimento das orientações curriculares que balizaram o trabalho da coordenação do Novo Ensino Médio. Nesse contexto, evidencia-se aquilo que anteriormente nesse texto Arroyo (2011) denomina como a constituição do currículo enquanto campo de disputas, no qual diferentes concepções de formação humana, ensino e escola entram em conflito permanente. Assim, nessa disputa existente no interior do espaço escolar, os projetos bimestrais de humanidade se tornaram uma das vítimas desse processo, justamente por buscar implementar as orientações curriculares que preconizavam a ampliação do protagonismo estudantil, a flexibilização dos tempos e espaços escolares e a construção de práticas pedagógicas mais significativas para os jovens.

Como consequência desse embate, o trabalho que havia sido desenvolvido perdeu legitimidade perante a direção e parte do corpo docente, especialmente entre aqueles cujas concepções educacionais permaneciam fortemente vinculadas à defesa do currículo anterior. Tal deslegitimação ocorreu mesmo diante do reconhecimento e do apoio expressos pelos estudantes, que, em diferentes momentos, avaliaram que os Projetos Bimestrais de Humanidades haviam contribuído para atribuir maior sentido à experiência escolar e aos conteúdos trabalhados pela instituição.

Desse modo, a atuação como coordenador pedagógico foi progressivamente fragilizada, a posição dentro da instituição passou a ser vista de forma negativa, em grande medida em razão da avaliação desfavorável realizada por um agente externo que, possivelmente, desconhecia os pressupostos pedagógicos e curriculares previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Referência de Minas Gerais.

A adoção desse posicionamento pela direção também merece destaque pela forma como foi conduzida. Em vez de ocorrer em um espaço reservado de diálogo entre a equipe gestora e a coordenação do Novo Ensino Médio, optou-se por expor inicialmente os fatos na sala dos professores, na presença de diversos colegas, poucos minutos antes do início das aulas. Naquele momento, não houve espaço para diálogo, esclarecimentos ou defesa do projeto.

Tal dinâmica não constituía uma situação excepcional. A partir desse episódio, as reuniões de módulo, espaço duramente negociados para garantir as efetivas mudanças indicadas pela nova proposta curricular, que até então se configuravam como momento de reflexão/ação pedagógica coletiva de construção de estratégias para o enfrentamento das demandas reais dos estudantes, passaram gradativamente a assumir um caráter predominantemente administrativo e burocrático. Questões relacionadas à prática pedagógica, à formação dos jovens e à construção coletiva de alternativas educacionais perderam centralidade, cedendo espaço ao atendimento de exigências institucionais e ao cumprimento de demandas burocráticas.

4.4 A intervenção pedagógica local como prática de resistência

A principal contribuição desta pesquisa reside justamente na compreensão de que as intervenções pedagógicas observadas não podem ser entendidas apenas como estratégias metodológicas ou instrumentos didáticos voltados à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Elas constituem, sobretudo, formas de produzir outros modos de viver, experimentar e significar a escola.

Ao criarem espaços para a expressão das emoções, para a participação social e para a construção de projetos de vida, os Projetos Bimestrais de Humanidades ampliaram as possibilidades de relação entre os estudantes e a instituição escolar. Nesse processo, abriram caminhos para que os jovens pudessem ocupar a escola não apenas como destinatários de conteúdos, mas como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, estabelecer vínculos e construir sentidos para sua trajetória educativa.

Mais do que atividades complementares ao currículo, essas experiências revelaram que a escola pode constituir-se também como espaço de encontro,

reconhecimento, diálogo e construção coletiva de significados. Sob uma perspectiva antropológica, os projetos permitem compreender que a educação não se realiza apenas por meio de currículos, normas ou avaliações. Ela acontece, sobretudo, nas relações construídas cotidianamente entre sujeitos que negociam significados, produzem pertencimentos e atribuem sentidos às suas experiências sociais.

Nesse sentido, os conflitos observados durante a execução dos projetos não representam um obstáculo à análise. Pelo contrário, são precisamente esses conflitos que tornam visíveis as diferentes concepções de educação em disputa no interior da escola contemporânea. As tensões entre perspectivas voltadas para a formação integral dos estudantes e aquelas centradas prioritariamente na obtenção de resultados mensuráveis revelam disputas mais amplas acerca das finalidades da educação e do papel social da escola.

As observações realizadas ao longo da pesquisa também permitiram identificar que determinadas práticas institucionais tendem a concentrar esforços na gestão de indicadores e na minimização dos problemas evidenciados pelos sistemas de avaliação. Entretanto, a experiência analisada sugere que o enfrentamento das dificuldades educacionais não pode limitar-se ao diagnóstico de déficits ou à adoção de estratégias voltadas exclusivamente para a melhoria de índices estatísticos. O desafio consiste em construir processos pedagógicos capazes de incluir efetivamente os estudantes, reconhecer suas experiências e criar condições para a produção coletiva do conhecimento.

Sob essa perspectiva, a intervenção pedagógica assume o caráter de prática de resistência. Não resistência entendida como oposição permanente às normas institucionais, mas como a capacidade de produzir brechas no cotidiano escolar, criando espaços para experiências educativas que valorizem a escuta, o diálogo, a participação e o reconhecimento das juventudes em sua diversidade.

A pesquisa sugere, portanto, que a construção de uma escola mais significativa para os jovens depende da adoção de metodologias ativas específicas, mas principalmente da disposição institucional para reconhecer os estudantes como sujeitos de direitos, portadores de saberes, experiências e projetos de vida. Trata-se de compreender que

educar não significa apenas transmitir conhecimentos legitimados socialmente, mas também criar condições para que diferentes sujeitos possam produzir sentidos sobre si mesmos, sobre o mundo e sobre o próprio processo educativo.

Essa reflexão conduz a uma questão fundamental: onde aprendemos a educar para além dos limites formais da escola? A experiência analisada indica que tal aprendizagem emerge justamente do encontro com os sujeitos concretos que habitam o espaço escolar. São as relações estabelecidas com os estudantes, suas formas de participação, seus conflitos, suas expectativas e suas experiências que desafiam permanentemente as concepções tradicionais de ensino e ampliam as possibilidades de construção de práticas educativas mais humanas, democráticas e significativas.

5. CONCLUSÕES

Ao longo desta pesquisa, busquei compreender as diferentes formas de intervenção pedagógica presentes no cotidiano escolar a partir de uma experiência etnográfica vivenciada durante minha atuação como professor de Ciências Sociais e Coordenador do Novo Ensino Médio. O caminho percorrido, no entanto, conduziu a reflexões que ultrapassam os próprios Projetos Bimestrais de Humanidades analisados neste trabalho.

A investigação inicialmente pretendia compreender questões relacionadas à evasão escolar; contudo, à medida que a experiência de campo avançava, tornou-se evidente que os desafios observados não poderiam ser explicados apenas pela permanência ou pelo abandono da escola. As experiências vividas pelos estudantes, as tensões entre diferentes concepções de educação, os conflitos institucionais e as formas de participação construídas no cotidiano escolar revelavam questões mais amplas sobre os próprios sentidos atribuídos à educação.

Nesse percurso, os Projetos Bimestrais de Humanidades assumiram importância não porque representassem um modelo ideal de prática pedagógica, mas porque permitiram observar, em escala reduzida, diferentes concepções de escola coexistindo e disputando espaço dentro da instituição. Por essa razão, esta dissertação não pretende oferecer receitas, modelos prontos ou metodologias universais para a elaboração de

projetos pedagógicos, tampouco defender que as experiências aqui analisadas devam ser reproduzidas integralmente em outros contextos. As intervenções observadas foram produzidas em condições específicas, por sujeitos específicos, em uma realidade particular; sua principal contribuição não está, portanto, na possibilidade de replicação, mas nas reflexões que permitem construir sobre a educação e seus processos formativos.

Ao final deste caminho, foi possível compreender que as intervenções pedagógicas produzem experiências significativas quando favorecem a participação, o pertencimento e a produção compartilhada de sentidos, reconhecendo a escola como um espaço sociocultural e não apenas como um lugar de transmissão de conteúdo, mas sim um espaço de produção de sentidos, de significados sobre os mesmos.

A antropologia há muito demonstra que todas as sociedades humanas produzem formas de ensinar, aprender, transmitir conhecimentos, construir pertencimentos e formar sujeitos: antes mesmo da existência das instituições escolares modernas, diferentes grupos humanos já desenvolviam complexos processos educativos por meio da convivência, da participação, da observação, da oralidade, do trabalho, dos rituais e das experiências compartilhadas. Como afirma Brandão (1981), a educação está presente em toda parte porque constitui uma dimensão fundamental da própria vida social. Sob essa perspectiva, a escola deixa de ser compreendida como o único lugar onde a educação acontece e passa a ser entendida como uma entre as muitas instituições responsáveis por processos formativos — o que sugere que talvez seja possível aprender com formas educativas que surgem fora da escola para repensar as práticas desenvolvidas em seu interior.

> Essa possibilidade encontra respaldo em diferentes exemplos etnográficos. Entre povos indígenas, a educação frequentemente ocorre por meio da observação, da participação coletiva, da oralidade e da contação de histórias, incorporando-se gradualmente através da convivência entre gerações. Nas comunidades tradicionais de matriz africana, os ensinamentos se dão nos terreiros não apenas pela fala, mas também pelos rituais, pelas músicas, pelas danças, pelos gestos e pela participação progressiva dos iniciantes nas atividades coletivas — aprende-se observando, fazendo, repetindo e, sobretudo, agenciando a relação entre o simbólico e a construção de significados, sempre atravessada pela emoção. No Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a mística articula música,

> teatro, poesia, símbolos e memória coletiva na construção de identidades e vínculos comunitários; e a Agroecologia sintetiza saberes tradicionais em ciclos formativos organizados em torno do alinhamento de objetivos e planejamento, da produção, da culminância, da avaliação e da festividade da colheita e da partilha, unindo conhecimento técnico, científico, popular e tradicional na produção e ou construção de novos conhecimento.

Em todos esses exemplos, a aprendizagem não aparece como simples transmissão de informações, mas como processo profundamente associado à participação, ao pertencimento, à experiência coletiva, à observação, à construção de vínculos e à produção de significados compartilhados. Esses mesmos elementos estiveram presentes nas experiências observadas ao longo desta pesquisa: o Sarau das Emoções, os Projetos para um Mundo Melhor e a Feira de Profissões mobilizaram processos de aprendizagem que não se restringiam à exposição de conteúdos curriculares, mas que se davam pela participação, pela expressão de experiências, pela construção coletiva de conhecimentos e pela interação entre pares.

Esse percurso não pode ser dissociado do lugar a partir do qual ele foi vivido: a coordenação pedagógica. Foi nessa posição — de trânsito entre a docência, a gestão escolar e as normativas da rede de ensino — que se tornou possível articular os Projetos Bimestrais de Humanidades, escutar as diferentes tribos que compõem a escola e sustentar espaços coletivos de participação, pertencimento e produção de sentido. Justamente por não se confundir nem com a sala de aula nem com a direção, a coordenação pedagógica ocupou um lugar de mediação que permitiu enxergar, ao mesmo tempo, as tensões entre currículo, afeto e cotidiano escolar e as possibilidades de tecer entre elas um projeto comum. Nesse sentido, a experiência aqui relatada sugere que a coordenação pedagógica pode funcionar como uma espécie de mediação antropológica dentro da escola, atenta às disputas de sentido entre diferentes atores e capaz de transformar essas tensões em propostas pedagógicas coletivas.

Essa mesma experiência, no entanto, revela o quanto esse lugar segue mal agenciado na educação pública brasileira. Na prática cotidiana, a coordenação pedagógica é frequentemente absorvida por demandas burocráticas, administrativas e por resoluções emergenciais de conflito, restando pouco tempo, respaldo institucional ou reconhecimento para o seu potencial propriamente formativo. Não há, na maior parte das

redes de ensino, uma política consistente de formação continuada para coordenadores, tampouco o reconhecimento de que esse papel pode ser exercido como mediação cultural entre as diferentes concepções de educação que disputam espaço na escola. Como consequência, o potencial transformador identificado nesta pesquisa permanece, em grande medida, condicionado à disposição e à formação individual do profissional, e não a uma política institucional que reconheça e sustente esse lugar como central para os processos formativos da escola pública.

Diante disso, uma das contribuições possíveis desta dissertação é sugerir que a escola pode ampliar seu repertório pedagógico ao dialogar com formas educativas produzidas em outros contextos sociais e culturais. Não se trata de transportar mecanicamente práticas indígenas, quilombolas, religiosas ou de movimentos sociais para o interior da escola, mas de realizar um exercício de aprendizagem antropológica: observar como diferentes grupos humanos produzem educação e identificar princípios formativos que possam contribuir para a reflexão sobre intervenções pedagógicas na escola contemporânea. Essa vivência aponta para uma constatação mais ampla: a educação básica necessita, em diálogo com a antropologia contemporânea, de um exercício constante de alteridade.

Um exemplo especialmente relevante nesse sentido é o trabalho de Monte (1996), em *Escolas da Floresta*, que analisa minuciosamente os diários de campo de professores de escolas indígenas na construção de um currículo que caminha da oralidade para a escrita. A autora mostra como a produção sistemática de diários de campo pelos próprios docentes foi decisiva para a formulação de práticas pedagógicas adaptadas às diferentes realidades culturais — evidenciando que a busca constante por adaptar os conteúdos da escola comum à cultura dos estudantes exige um exercício metodológico de alteridade pedagógica e curricular. Como propõe a autora, esse exercício supõe que a docência seja acompanhada de um diário de campo reflexivo e constante, capaz de sustentar a aproximação entre culturas distintas — o que talvez não seja tão diferente do desafio da própria educação básica pública, também ela um espaço de relação entre diferentes culturas convivendo em um mesmo ambiente escolar. Nessa direção, a reformulação dos objetivos do diário docente, com autonomia para a adaptação constante de práticas e conteúdos, poderia constituir a base de um método para a construção de intervenções

pedagógicas de maior abrangência. Como sintetiza Zabalza (1991 apud MONTE, 1996), o ato de escrever sobre a própria prática permite

"[...] uma espécie de negociação entre três partes: o eu narrador, o eu narrado e a realidade" (ZABALZA, 1991 apud MONTE, 1996).

Ao final deste percurso, retorno à questão que acompanhou toda a construção desta pesquisa: mais do que investigar um projeto pedagógico específico, esta dissertação procurou compreender o que as experiências vividas em uma escola pública, e em outros espaços, podem nos ensinar sobre a própria educação. Inspirado pela perspectiva da etnografia como teoria vivida, proposta por Peirano (2014), entendo que as reflexões aqui apresentadas não representam um ponto de chegada, mas parte de um processo contínuo de aprendizagem. Se a educação, como afirma Brandão (1981), está presente em todos os lugares onde os seres humanos constroem suas vidas em coletividade, então talvez a principal contribuição desta pesquisa seja justamente ampliar o olhar sobre onde e como aprendemos — reforçando a inclinação etnográfica como base metodológica para a construção de intervenções pedagógicas, para a reflexão sobre o papel do professor e para uma compreensão mais atenta de si e do outro.

Ao reconhecer a escola como um espaço sociocultural, habitado por sujeitos que produzem sentidos, afetos, conflitos e pertencimentos, torna-se possível pensar as intervenções pedagógicas não como técnicas ou receitas, mas como formas de criar condições para que a aprendizagem aconteça em uma escala que, para muitos, poderá parecer idealista. Assim, mais do que responder como elaborar um bom projeto, este trabalho buscou perguntar o que diferentes experiências humanas de educação podem nos ensinar sobre a construção de uma escola capaz de dialogar com as juventudes, com suas culturas e com os múltiplos modos de aprender presentes na vida social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (org.). **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 217-227.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos, n. 20).

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

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**: olhar, ouvir, escrever. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2000.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez Tarcisio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (org.). **Fazer pesquisas na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2018.

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

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Tradução de Vitor Emanuel Santos Lima e Leonardo Rangel dos Reis. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Escolas da floresta**: entre o passado oral e o presente letrado: diários de classe de professores Kaxinawá. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). **Conhecimento e inclusão social**: 40 anos de pesquisa em educação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 89-121.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

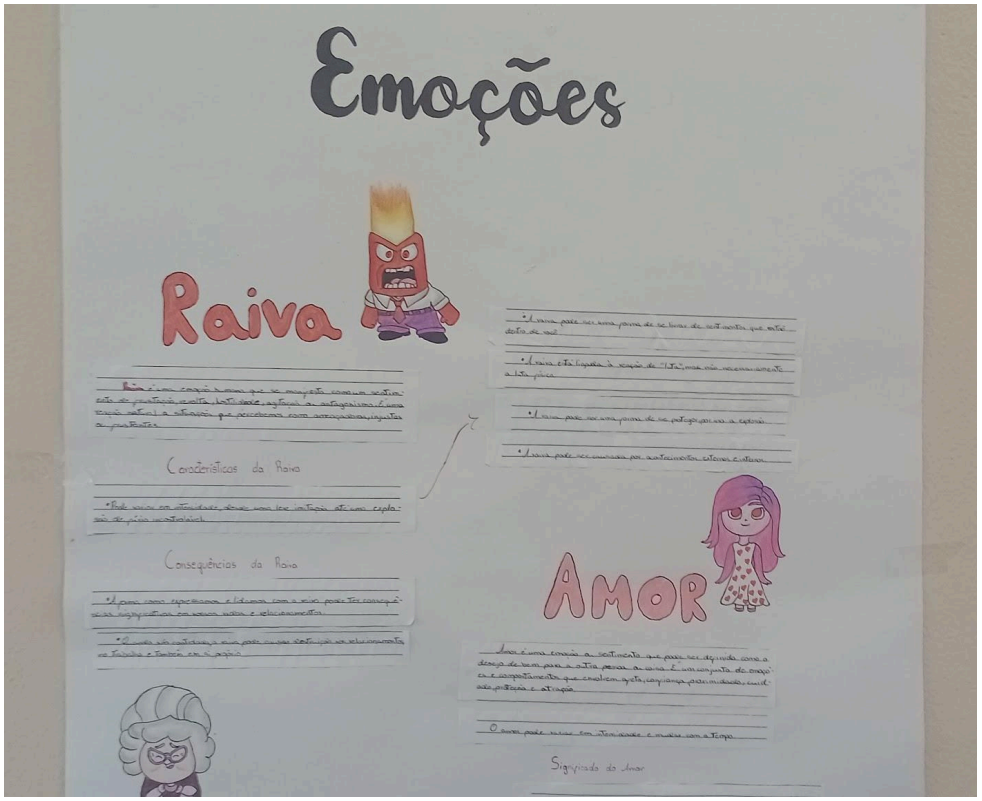
SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

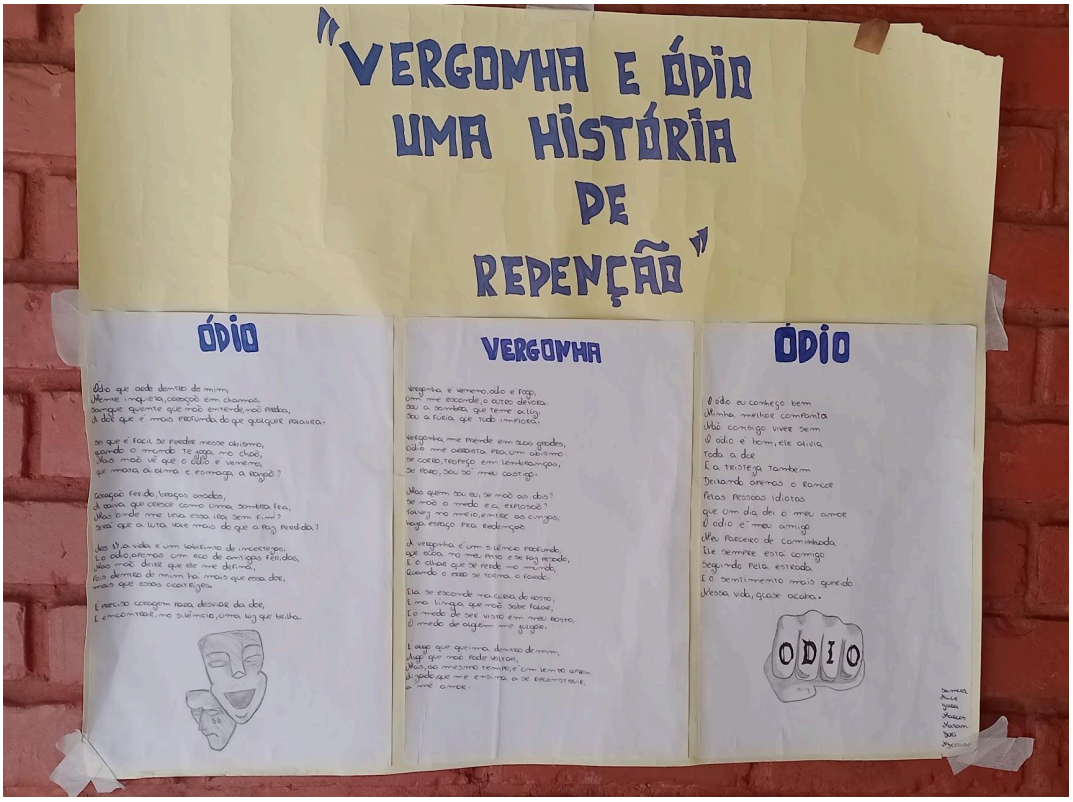
SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos.

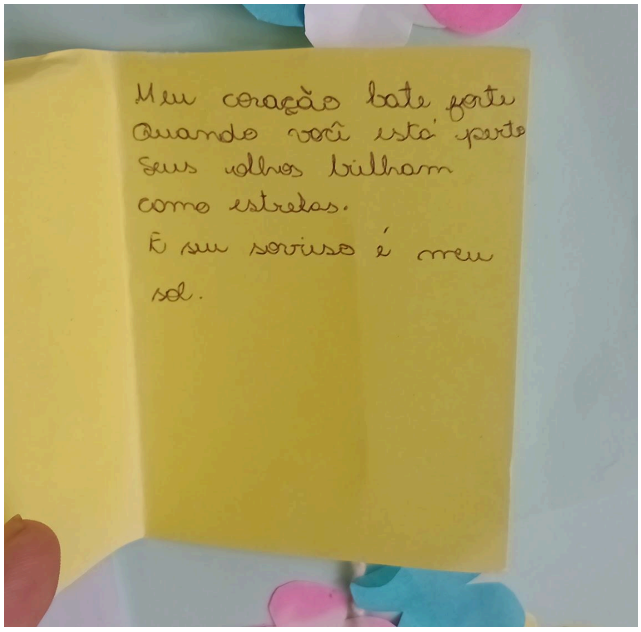
Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
SZYMANSKI, Heloisa; CURY, Vera Engler. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 2, p. 355-364, mai./ago. 2004.
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ANEXO A – UM RETRATO DO PROJETO BIMESTRAL DE HUMANIDADES

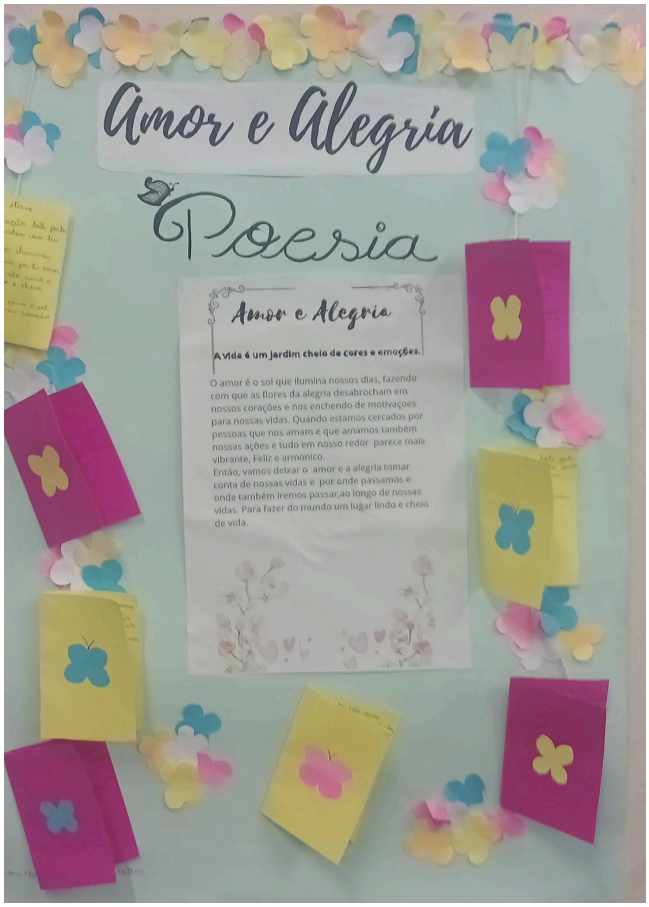
1. Sarau das Emoções

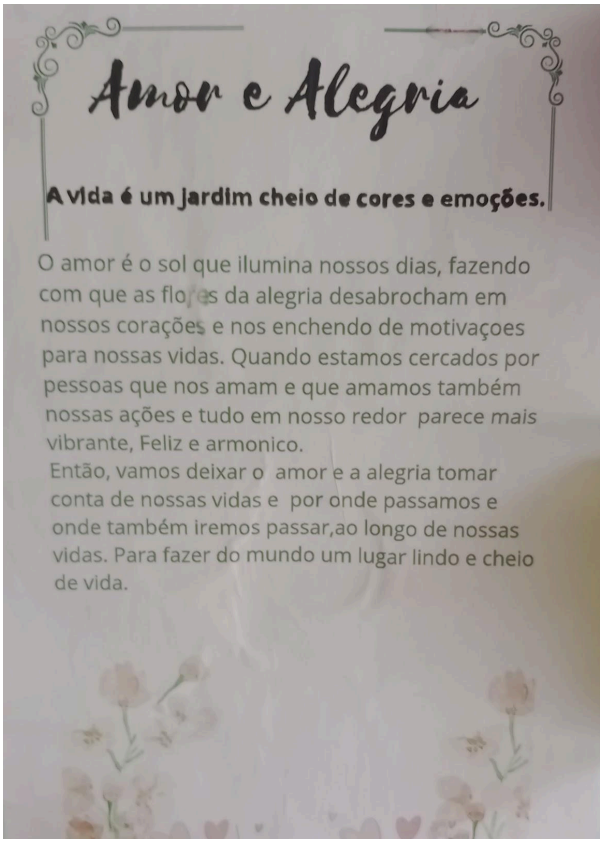


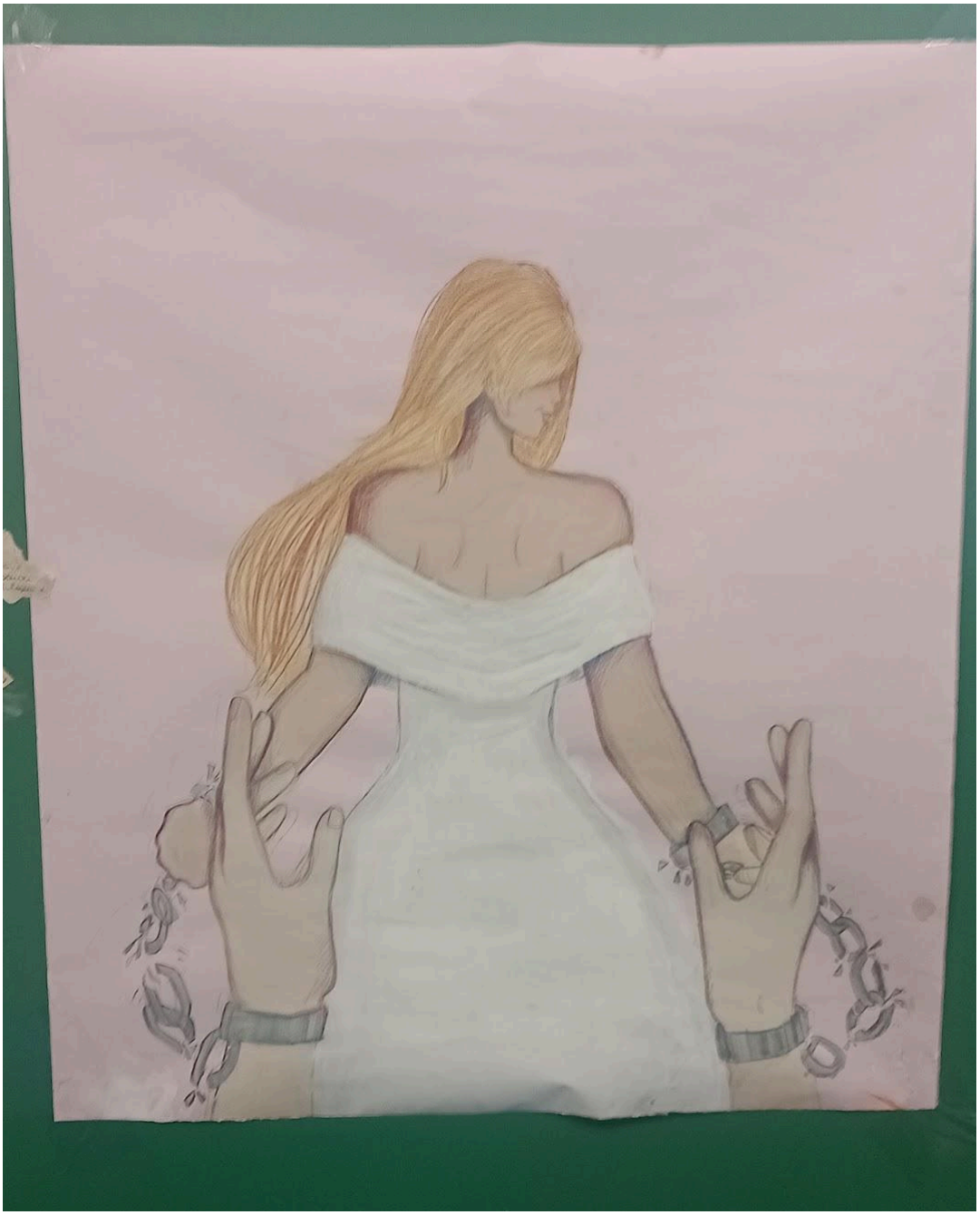


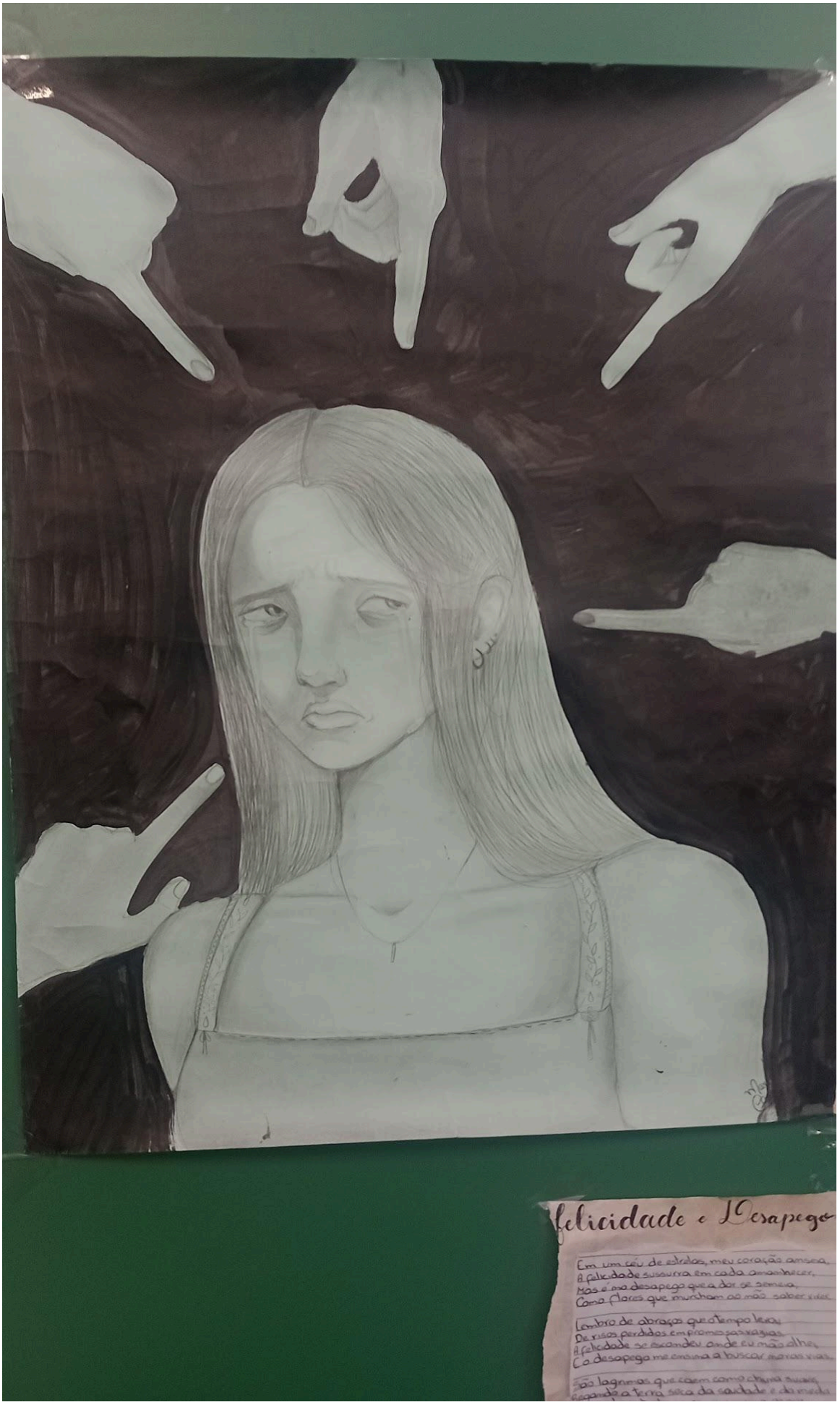

Meu coração bate forte
Quando você está perto
Seus olhos brilham
como estrelas.
E seu sorriso é meu
sol.



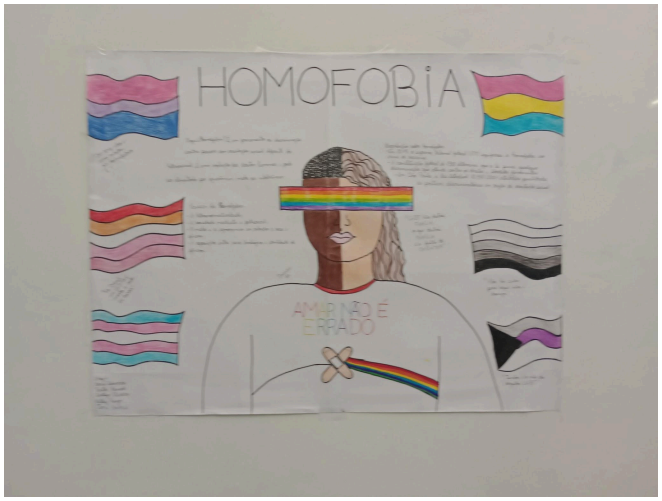

Amor e Alegria
Poesia
Amor e Alegria
A vida é um jardim cheio de cores e emoções.
O amor é o sol que ilumina nossos dias, fazendo com que as flores da alegria desabrocham em nossos corações e nos enchendo de motivaçoes para nossas vidas. Quando estamos cercados por pessoas que nos amam e que amamos também nossas ações e tudo em nosso redor parece mais vibrante, Feliz e armonico.
Então, vamos deixar o amor e a alegria tomar conta de nossas vidas e por onde passamos e onde também iremos passar,ao longo de nossas vidas. Para fazer do mundo um lugar lindo e cheio de vida.

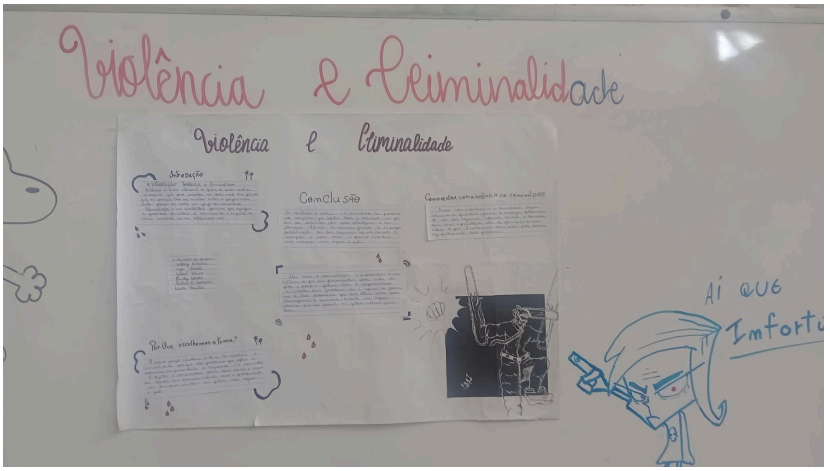

Amor e Alegria
A vida é um jardim cheio de cores e emoções.
O amor é o sol que ilumina nossos dias, fazendo com que as flores da alegria desabrocham em nossos corações e nos enchendo de motivaçoes para nossas vidas. Quando estamos cercados por pessoas que nos amam e que amamos também nossas ações e tudo em nosso redor parece mais vibrante, Feliz e armonico.
Então, vamos deixar o amor e a alegria tomar conta de nossas vidas e por onde passamos e onde também iremos passar,ao longo de nossas vidas. Para fazer do mundo um lugar lindo e cheio de vida.

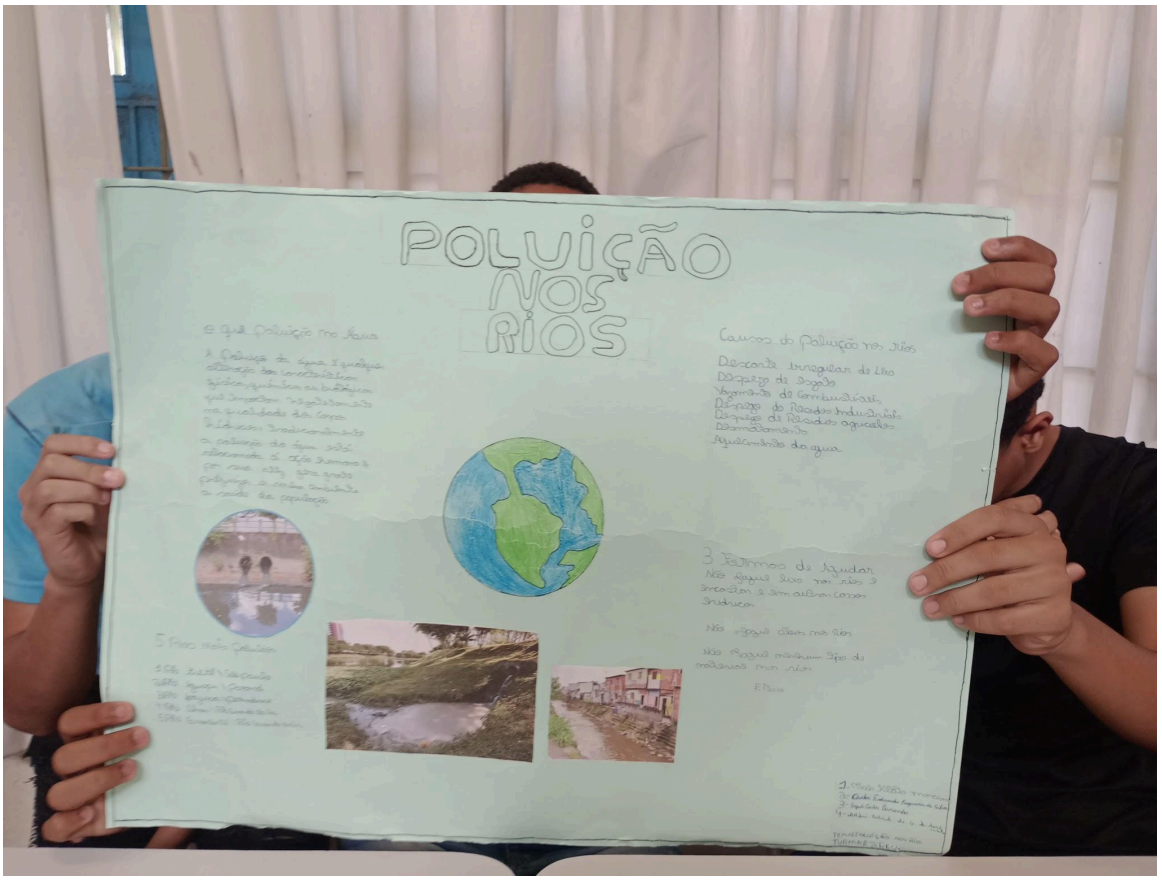



felicidade e Desapego
Em um céu de estrelas, meu coração anseia,
A felicidade sussurra em cada amanhecer,
Mas é no desapego que a dor se semeia,
Como flores que murcham ao não saber viver.
Lembro de abraços que o tempo levou,
De risos perdidos em promessas vagas,
A felicidade se escondeu onde eu não olhei,
O desapego me ensina a buscar novas vias.

2. Projetos para o Mundo Melhor







3. Feira de Profissões

