

A literacia digital

como prática para a desconstrução
de subjetividades autoritárias na
educação básica brasileira

Relatório Técnico

Débora Messenberg
Sayonara Leal
Haydée Caruso
Paulo Lima Jr.
(Orgs.)

editorial
SOL



Projeto de Pesquisa:

A literacia digital como prática para a desconstrução de subjetividades autoritárias na educação básica brasileira

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Reitora

Rozana Reigota Naves

Vice-Reitor

Márcio Muniz de Farias

Coordenadora do projeto

Débora Messenberg

Vice-coordenadora do projeto

Sayonara de Amorim G. Leal

Supervisora Acadêmica

Haydée Caruso

Pesquisadores/as

Bruno de Leles Camargos

Cilene Vilarins Cardoso da Silva

Erykson Dyego Santos Sarafim

Filipe Souza da Silva

Maria Eduarda Barboza da Silva

Paulo Roberto Menezes Lima Junior

Sérgio Barbosa dos Santos Silva

Tarsila Amoras Sanches

Thomas Edson de Jesus T. Amorim

Licenciaturas em Movimento

Luíza Bigonha Saldanha

Apoio Técnico

Mariana Marcelli Damacena Dutra

Produção Gráfica

Anderson Paulo dos Reis

editorial
SOL

Diretor

Edson Farias

Conselho editorial

Renato Ortiz (Unicamp)

Sadi Dal Rosso (UnB)

Gláucia Villas-Boas (UFRJ)

Marcelo Ridenti (Unicamp)

Mike Featherstone (University of London)

Carlos Benedito Martins (UnB)

Luis Roberto Cardoso de Oliveira (UnB)

Gerald Delanty (University of Sussex)

L776

A literacia digital como prática para a desconstrução de subjetividades autoritárias na educação básica brasileira [recurso eletrônico] : relatório técnico / Débora Messenberg, Sayonara Leal, Haydée Caruso, Paulo Lima Jr. (orgs.). – Brasília, DF : Universidade de Brasília : Editorial SOL, [2026].

Inclui referências bibliográficas.
Disponível em: <<https://sol.unb.br>> .
ISBN 978-65-02-00050-2 1.

1. Literacia digital. 2. Subjetividade. 3. Ensino público. 4. Desinformação. 5. Autoritarismo. I. Messenberg, Débora, org. II. Leal, Sayonara, org. III. Caruso, Haydée, org. IV. Lima Jr., Paulo, org. CDU 37:004(81)

CDU 37:004(81)

Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Brasília (SIBI/UCB)
Bibliotecária Sara Mesquita Ribeiro CRB1/2814

editorial
SOL



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Sumário

	Introdução	06
	Pressupostos analíticos da pesquisa	08
	Estrutura do relatório e organização analítica	09
	Notas metodológicas: procedimentos, instrumentos e estratégias analíticas	12
01	Capítulo 1 - Plataformização e Desinformação na Educação: Revisão Internacional e Mapeamento da Produção Acadêmica Nacional	17
	1.1 Criando um conceito a partir do Brasil: “as literacias digitais do pluriverso”	23
	1.2 O estado da arte da produção bibliográfica nacional sobre ambiente escolar, extrema-direita e desinformação entre 2013-2025	26
	1.2.1 Quem produz, onde se produz, com que metodologia e em que áreas de conhecimento.	26
	1.2.2 Quais diálogos teóricos são propostos	28
	1.2.3 Sobre quem se fala? Juventudes e estudantes na bibliografia consultada	29
	1.2.4 O que dizem os artigos sobre a relação entre a extrema-direita e as escolas?	31
	1.2.5 O que dizem os artigos sobre desinformação e estratégias didático-pedagógicas de literacia digital	33
	1.2.6 Ausências e lacunas na produção levantada	35
02	Capítulo 2 - Do Novo Ensino Médio ao panorama das escolas pesquisadas no Distrito Federal	37
	2.1. As condições legais atuais do Ensino Médio brasileiro	37
	2.2 Percursos eletivos da Política Nacional de Ensino Médio	40
	2.3 Panorama das escolas pesquisadas	44
	2.4 Características espaciais e socioeconômicas das escolas	46
	2.5 Comparação entre as escolas e implicações para políticas públicas	51

Sumário

03	Capítulo 3 - Economia e Trabalho na perspectiva de estudantes do ensino médio no DF	53
	3.1 Desigualdades estruturais frente ao trabalho	54
	3.2 Perfil social dos estudantes das escolas pesquisadas	56
	3.3 Escola e expectativas de futuro laboral	60
	3.4 Trabalho e direitos sociais segundo os estudantes	65
	3.5 Alternativas à CLT	70
04	Capítulo 4 - Religião, Família e Costumes	72
	4.1 Religiosidade como eixo estruturante	72
	4.2 Religião como filtro epistemológico e dispositivo de controle pedagógico	75
	4.3 Família: entre a idealização tradicional e o reconhecimento do real	76
	4.4 Modelos de Família: Coexistência Pragmática entre Tradição e Pluralidade	77
	4.5 Costumes e Práticas Culturais	81
05	Capítulo 5 - Política, Governo, Liberdade e Autoritarismo	85
	5.1 Radicalização e participação política	86
	5.2 Identidade Política entre estudantes	91
	5.3 Autoritarismo e Democracia	95
	5.4 Liberdade de Expressão	96

Sumário

06

Capítulo 6 - Ciência, Internet, Desinformação e Negacionismo ..	99
6.1 Regulamentação das Redes Sociais	102
6.2 Usos de dispositivos conectados no espaço escolar	103
6.3 Desinformação, negacionismo e aprendizagem da ciência no contexto escolar	110
6.4 A escola como lócus de combate à desinformação: uma nova etapa da inclusão digital	115
Considerações Finais	117
Referências Bibliográficas	126

I Introdução

O presente relatório final sistematiza os resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto “A literacia digital como prática para a desconstrução de subjetividades autoritárias na educação básica brasileira”, cujo objetivo central consistiu em investigar afinidades e manifestações de extremismo político, conservadorismo moral e adesão a discursos de extrema-direita entre estudantes do ensino médio matriculados na rede pública de ensino do Distrito Federal. Com base em dados quantitativos e qualitativos, coletados a partir da aplicação de questionário junto ao público discente e realização de entrevistas individuais com gestores de escolas e grupos focais com os estudantes e professores, analisamos como o contexto escolar se constitui em território fértil para a proliferação de ideologias reacionárias incompatíveis com a democracia liberal. Neste sentido, atentamos para as articulações entre práticas culturais, consumo de informação, socialização religiosa e familiar, e posicionamentos sobre democracia, ciência, governo, trabalho e instituições políticas entre os jovens discentes.

A relevância desta investigação deve-se ao contexto de intensificação das estratégias de conquista do sistema escolar pelas direitas radicalizadas em vários países do mundo, inclusive no Brasil, as quais ocorrem no contexto de crise econômica e social, guerras culturais, enfraquecimento do debate público, proliferação de desinformação nas plataformas digitais e ascensão de movimentos políticos de extrema-direita. Trata-se de fenômenos que têm afetado de maneira profunda as dinâmicas escolares, os processos de socialização política das juventudes e as possibilidades de construção de uma educação efetivamente comprometida com o pensamento crítico e os valores democráticos. Do ponto de vista social e político, é urgente compreender como jovens em formação básica constroem suas percepções sobre democracia, autoritarismo, liberdade de expressão, diversidade, ciência e instituições políticas, em um contexto marcado por múltiplas influências – religiosas, familiares, midiáticas e escolares – que frequentemente entram em conflito com os valores do pluralismo democrático, do pensamento crítico e do conhecimento científico.

Relatório Técnico

Do ponto de vista acadêmico, por sua vez, a pesquisa justifica-se pela escassez de estudos empíricos de método misto que articulem sistematicamente dimensões quantitativas e qualitativas para compreender o fenômeno do extremismo juvenil no contexto educacional brasileiro. Enquanto a literatura internacional, particularmente aquela produzida no Norte Global, tem avançado na análise da radicalização política de jovens, dos mecanismos de disseminação de desinformação nas redes sociais e das estratégias de literacia digital como ferramentas de enfrentamento à propaganda e às narrativas extremistas, a produção acadêmica nacional sobre esses temas permanece fragmentada, concentrada em abordagens predominantemente teóricas ou em estudos de caso isolados, com limitada capacidade de generalização.

A revisão sistemática de literatura nacional realizada neste estudo identificou que, dos 85 artigos analisados, publicados entre 2013 e 2025, sobre ambiente escolar, extrema-direita e desinformação, predominam pesquisas qualitativas (revisões bibliográficas, análises documentais e ensaios críticos), com apenas três estudos quantitativos identificados, sendo que somente um deles combina métodos quantitativos e qualitativos. Esta lacuna metodológica compromete a produção de evidências robustas sobre os traços subjetivos e atitudinais, grau, extensão, natureza e condicionantes do extremismo juvenil de direita nas escolas brasileiras.

Este relatório busca, justamente, preencher essa lacuna ao oferecer um mapeamento sistemático e empiricamente fundamentado das posições políticas, valores culturais, práticas de consumo de informação e percepções sobre democracia, autoritarismo, economia e ciência de estudantes do primeiro ano do ensino médio de escolas da rede pública do Distrito Federal, contemplando realidades socioeconômicas, territoriais e institucionais profundamente diversas.

I Pressupostos analíticos da pesquisa

A investigação fundamenta-se em três pressupostos teórico-analíticos centrais. Primeiro, adota-se uma *concepção multidimensional da extrema-direita*, que não pode ser compreendida como bloco monolítico caracterizado por programa coeso e uniforme, mas como arranjo flexível que permite aos indivíduos aproximarem-se de determinadas pautas enquanto rejeitam outras. Essa multidimensionalidade — que articula autoritarismo, conservadorismo moral, neoliberalismo econômico e negacionismo científico, em combinações variáveis — constitui uma das condições de possibilidade da extrema-direita como movimento de massa, permitindo arregimentar jovens com perfis distintos sob denominação comum, mesmo quando não estão efetivamente comprometidos com as mesmas agendas.

Segundo, *pressupõe-se que as posições políticas dos estudantes não se formam abstratamente, mas em articulação com seus estilos de vida, entendidos como conjunto estruturado de preferências relacionadas à cultura, religião, bem-estar, estratégias de investimento escolar e formas de organização familiar*. Ao situar as opiniões políticas no espaço dos estilos de vida, evidencia-se que essas opiniões não são fortuitas ou facilmente modificáveis, mas expressam disposições duráveis (Bourdieu, 1983) forjadas na socialização primária (família) e consolidadas através de experiências de vida posteriores.

Terceiro, assume-se que *os posicionamentos juvenis devem ser compreendidos considerando-se as desigualdades estruturais que condicionam suas experiências*. As desigualdades territoriais determinam acessos diferenciados a equipamentos culturais, educacionais e de lazer. As desigualdades socioeconômicas, raciais e de gênero afetam a disponibilidade de recursos materiais, a necessidade de trabalho precoce e o capital cultural familiar. As desigualdades institucionais se manifestam em ofertas educacionais heterogêneas, com infraestruturas, recursos pedagógicos e expectativas distintas conforme o perfil dos estudantes. A interseccionalidade dessas se articulam, moldando experiências escolares qualitativamente diferentes e condicionando as trajetórias biográficas possíveis. Assim, os posicionamentos juvenis não são escolhas puramente individuais, mas respostas situadas em relação às condições estruturais específicas.

I Estrutura do relatório e organização analítica

O relatório encontra-se estruturado em seis capítulos, além desta Introdução e das considerações finais, organizadas de modo a possibilitar uma leitura progressiva dos debates teóricos, dos procedimentos metodológicos e dos achados empíricos, articulando sistematicamente literatura nacional e internacional, dados quantitativos descritivos e análise temática dos materiais qualitativos.

O primeiro capítulo está dividido em duas partes. Inicialmente, apresentamos uma revisão de literatura internacional sobre redes sociais online, desinformação e literacia digital, contextualizando o fenômeno da plataformização da sociedade e seus impactos sobre as juventudes. Fundamentando-se em autores como van Dijck, Zuboff, Couldry e Mejias, Milan e Treré, entre outros, a revisão evidencia como as grandes corporações tecnológicas (GAMAM - Google, Amazon, Meta, Apple, Microsoft) controlam o ecossistema digital mediante extração de dados, exercendo poder direto sobre domínios políticos, econômicos, culturais e comunicacionais. Analisa-se como a plataformização mina possibilidades de resistência e imaginação de cenários alternativos, perpetuando desigualdades e criando formas de injustiça algorítmica que afetam desproporcionalmente grupos marginalizados. Discute-se ainda o conceito de literacia digital como combinação de habilidades técnicas e compreensão crítica da vida digital cotidiana, destacando perspectivas feministas, decoloniais e indígenas que ampliaram o conceito para além de visões instrumentais centradas na checagem de fatos.

No segundo momento do primeiro capítulo, oferecemos uma revisão sistemática da produção acadêmica nacional sobre ambiente escolar, extrema-direita e desinformação, mapeando 85 artigos, publicados entre 2013 e 2025, segundo critérios de autoria, vinculação institucional, áreas de conhecimento, abordagens metodológicas, técnicas de pesquisa, referenciais teóricos mobilizados, caracterização do fenômeno da extrema-direita, compreensões sobre juventudes, estratégias didático-pedagógicas propostas e lacunas identificadas. A análise revela a concentração da produção em instituições das regiões Sudeste e Sul, predomínio de abordagens qualitativas (revisões bibliográficas, ensaios críticos, análises documentais), escassez de pesquisas quantitativas e de métodos mistos, ausência de estudos que articulem sistematicamente marcadores sociais de raça, gênero e classe, e limitada problematização sobre o papel das tecnologias digitais e das estratégias de literacia digital.

Relatório Técnico

O segundo capítulo apresenta o contexto das escolas pesquisadas no Distrito Federal, examinando as condições de implementação do Novo Ensino Médio e as desigualdades territoriais, infraestruturais, institucionais e pedagógicas que atravessam a rede pública de ensino. Situa, em perspectiva histórica, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), evidenciando como a proposta de flexibilização curricular e de protagonismo juvenil foi implementada em um cenário marcado pela precarização do trabalho docente, pela insuficiência de investimentos em infraestrutura e recursos pedagógicos e pela influência de interesses corporativos na reconfiguração da educação pública.

A análise integrada das quatro escolas selecionadas organiza-se em quatro eixos: (1) Território, desigualdade e perfil discente, destacando de que modo a origem territorial condiciona o acesso a bens culturais, a regularidade da frequência escolar e as expectativas de continuidade dos estudos; (2) Infraestrutura, condições de trabalho docente e gestão escolar, evidenciando disparidades quanto aos recursos físicos, à estabilidade do corpo docente e à disponibilidade de profissionais de apoio; (3) Modelos institucionais e cultura escolar, examinando os efeitos diferenciados da gestão cívico-militar, das escolas integrais bilíngues e das unidades de gestão democrática sobre a participação estudantil, as práticas disciplinares e o clima escolar; (4) Formação crítica, ciência, política e desinformação, identificando tensões recorrentes na formação crítica e os desafios decorrentes da circulação de desinformação nas redes sociais.

Os capítulos subsequentes dedicam-se à análise integrada dos dados quantitativos e qualitativos, organizada tematicamente conforme os blocos de indagações estruturantes da pesquisa.

O terceiro capítulo trata do eixo *Economia/Trabalho* onde analisamos perspectivas sobre desigualdade social, distribuição de renda, papel do Estado na economia, reconhecimento de injustiças distributivas e expectativas em relação ao mercado de trabalho, discutindo em que medida haveria adesão aos princípios do neoliberalismo, assim como a defesa de políticas de bem-estar social mesmo entre estudantes que se identificam politicamente à direita.

Relatório Técnico

O quarto capítulo enfoca o eixo *Religião/Família/Costumes* centrado no perfil religioso dos estudantes, frequência de participação em atividades religiosas, socialização em grupos jovens ligados à fé, influência da religiosidade sobre posicionamentos políticos, concepções de família e papéis de gênero, posições sobre diversidade sexual e educação sexual, e tensões entre discursos formais de tolerância e práticas cotidianas de intolerância. Demonstra-se como a religião opera como filtro político estruturante que estabelece limites não negociáveis ao debate pedagógico, constringendo o pluralismo mesmo em instituições formalmente laicas e produzindo estratégias de autocensura preventiva entre professores que temem reações negativas de estudantes e familiares religiosos.

O quinto capítulo tematiza o eixo *Política/Governo/Liberdade/Autoritarismo* examinando posicionamentos sobre democracia e autoritarismo, liberdade de expressão, participação política e interesse por política, identificação ideológica, posições sobre protestos e manifestações, percepções sobre governo militar, e a categoria do “cidadão de bem” como marcador de quem merece proteção estatal.

O sexto e último capítulo se debruça sobre o eixo *Ciência/Internet/Desinformação/Negacionismo* a partir do mapeamento de práticas culturais juvenis no ciberespaço, focando em consumo de mídias digitais, tempo de conexão, plataformas mais acessadas (*Instagram, TikTok, WhatsApp*), finalidades de uso (entretenimento, socialização, informação), estratégias de checagem de notícias e relação com dispositivos móveis pós-lei de proibição de celulares nas escolas brasileiras (Lei nº 15.100/2025). Discutimos os posicionamentos dos discentes sobre conhecimento científico, teorias conspiratórias (vacinas, aquecimento global, ideologia de gênero), confiança em instituições científicas, percepções sobre universidades, vulnerabilidade a narrativas desinformacionais, consumo de conteúdos em plataformas digitais e sua regulamentação. Destacamos como a confiança declarada na ciência coexiste com manifestações de negacionismo científico quando determinados temas entram em conflito com valores religiosos e políticos, revelando fragilidade da formação científica básica.

E, por fim, trazemos um item dedicado às considerações finais acerca dos nossos achados de pesquisa.

Notas metodológicas: procedimentos, instrumentos e estratégias analíticas

A investigação empírica foi conduzida mediante estratégia sequencial de métodos mistos, articulando abordagens quantitativas e qualitativas de coleta e análise de dados. O desenho metodológico priorizou a complementaridade entre diferentes fontes de evidência, buscando capturar tanto padrões gerais de posicionamento político entre estudantes do primeiro ano do ensino médio da rede pública do Distrito Federal quanto a complexidade, as nuances e as contradições presentes nos discursos e nas práticas cotidianas observadas no ambiente escolar.

A estratégia metodológica fundamentou-se no pressuposto de que a integração entre dados quantitativos (que permitem identificar tendências gerais, correlações entre variáveis e distribuições de frequência) e dados qualitativos (que trazem densidade interpretativa, evidenciam processos de construção de sentido e revelam ambivalências) possibilita compreensão mais sofisticada dos fenômenos sociais do que seria alcançável mediante abordagem única.

O instrumento quantitativo denominado neste relatório como ESCREVE (Escala Crítica de Radicalização e Extrema-direita na Voz dos Estudantes) foi desenvolvido coletivamente por equipe multidisciplinar, composta por cientistas sociais, professores de sociologia, estatísticos e docentes em exercício na educação básica —, mediante processo iterativo que envolveu revisão de literatura, operacionalização de conceitos teóricos, pré-teste com amostra reduzida de 60 estudantes, análise de consistência interna e refinamento de itens a partir das percepções dos participantes. O questionário fundamenta-se na hipótese de multidimensionalidade do extremismo político, estruturando-se em torno de quatro dimensões principais - autoritarismo, conservadorismo, neoliberalismo e negacionismo - operacionalizadas mediante baterias de afirmativas nas quais estudantes manifestaram concordância ou discordância. Para cada dimensão, foram elaboradas questões em linguagem acessível e contextualizada, evitando jargões acadêmicos e priorizando situações concretas vividas ou potencialmente vivenciadas pelos jovens brasileiros.

Relatório Técnico

Além das dimensões políticas, o instrumento contemplou blocos temáticos sobre práticas culturais (tempo livre, consumo de mídias, plataformas digitais acessadas, finalidades de uso), religiosidade (denominação religiosa, frequência de participação em atividades religiosas, engajamento em grupos jovens ligados à fé, influência sobre posições políticas), organização familiar (composição familiar, escolaridade dos pais, profissões, benefícios sociais recebidos, influência sobre opiniões, conversas sobre política), expectativas educacionais e profissionais (pretensões de continuidade dos estudos, percepções sobre o Novo Ensino Médio, relações com professores), e posicionamentos sobre temas específicos (família, gênero, sexualidade, economia, desigualdade social, ciência, vacinas, aquecimento global, liberdade de expressão, democracia, autoritarismo, protestos, governo militar). Esta abrangência temática permitiu situar as posições políticas no espaço mais amplo dos estilos de vida, evidenciando articulações entre disposições culturais, pertencimentos sociais e orientações ideológicas.

A aplicação do questionário ocorreu de forma presencial e síncrona em nove escolas do Distrito Federal durante o ano letivo de 2025, alcançando 1.154 estudantes do primeiro ano do ensino médio, o que representa uma amostra estatisticamente válida considerando-se a população-alvo. As instituições foram selecionadas de acordo com critérios de representatividade territorial (distribuição nas diferentes regiões administrativas do Distrito Federal), diversidade socioeconômica do público atendido (escolas situadas em regiões de alta vulnerabilidade social, regiões de classe média e regiões privilegiadas), modelos institucionais distintos (escolas regulares, cívico-militares e de tempo integral com proposta bilíngue) e viabilidade operacional (anuência das direções escolares, compromisso das equipes pedagógicas, disponibilidade de infraestrutura para aplicação). A aplicação síncrona e presencial, embora mais trabalhosa operacionalmente, garantiu o maior controle sobre as condições de resposta, permitindo esclarecimento de dúvidas, padronização de instruções e redução de respostas aleatórias ou desengajadas.

Relatório Técnico

Dentre as nove escolas participantes da etapa quantitativa - Centro Educacional do Lago Sul (CEL), Centro Educacional 01 do Itapoã (CED 01 do Itapoã), Centro de Ensino Médio 12 de Ceilândia (CEM 12), Centro de Ensino Médio 01 do Gama (CEM 01 do Gama), Centro Educacional Gisno (Gisno), Centro de Ensino Médio 02 do Gama (CEM 02 do Gama), Centro Educacional Pompílio (CED Pompílio), Centro de Ensino Médio 01 de Planaltina (CEM 01 de Planaltina) e Centro de Ensino Médio 03 do Gama (CEM 03 do Gama) - quatro foram selecionadas para aprofundamento qualitativo mediante entrevistas e grupos focais.

A seleção considerou os seguintes critérios: (1) alta taxa de adesão ao questionário, indicando engajamento institucional e estudantil; (2) boa inserção da equipe de pesquisa junto à comunidade escolar, facilitando acesso e construção de relações de confiança; (3) localizações geográficas que permitiram panorama territorial amplo, contemplando escolas em regiões centrais, periféricas e intermediárias; (4) diversidade de perfis socioeconômicos do alunado, possibilitando análise comparativa; (5) diferentes modelos de gestão escolar, permitindo avaliar efeitos institucionais sobre cultura escolar e formação política; (6) capacidade operacional da equipe de pesquisa, considerando limitações de tempo e recursos.

As quatro escolas selecionadas para os grupos focais de estudantes e professores - CEL, CED 01 do Itapoã, CEM 12 e CEM 01 do Gama - representam a heterogeneidade socioeconômica, territorial e institucional da rede pública do Distrito Federal, evidenciando contrastes significativos que condicionam experiências formativas profundamente distintas, mesmo que todas sejam escolas públicas.

O Centro Educacional do Lago Sul (CEL), apesar de estar localizado em região de alta renda, atende predominantemente estudantes de baixa renda que residem em outras regiões administrativas, como São Sebastião, Jardim Botânico (Jardins Mangueiral), Paranoá e Itapoã. A escola funciona em regime de tempo integral com proposta pedagógica bilíngue (português-inglês) e oferece atividades desportivas, culturais e de aprofundamento educativo no contraturno. O Centro Educacional 01 do Itapoã (CED 01) opera sob modelo de gestão compartilhada cívico-militar, com conjunto de medidas disciplinares característico desse modelo institucional. A escola atende majoritariamente estudantes provenientes de territórios de alta vulnerabilidade social marcados por baixa renda, distorção idade-série, necessidade de conciliação entre estudo e trabalho e dificuldades de deslocamento.

Relatório Técnico

O Centro de Ensino Médio 12 de Ceilândia (CEM 12), situado no Setor P Norte, atende estudantes tanto do próprio setor quanto de áreas circunvizinhas como Ceilândia Norte, Expansão do Setor O, QNQ, QNR, Setor de Chácaras, Sol Nascente e diversos condomínios da região. A comunidade escolar atendida caracteriza-se por baixa renda familiar. O Centro de Ensino Médio 01 do Gama (CEM 01 do Gama) oferece ensino médio regular e atende predominantemente estudantes residentes do próprio território, aproximadamente 62,7% do corpo discente, sendo o restante residente em Santa Maria e nos municípios da região do Entorno do DF – Novo Gama, Valparaíso de Goiás, Cidade Ocidental e Luziânia. A comunidade escolar é marcada por significativa diversidade socioeconômica.

Nas quatro escolas selecionadas para aprofundamento qualitativo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores escolares (diretores e vice-diretores), grupos focais com professores de diferentes áreas do conhecimento e com estudantes do primeiro ano do ensino médio. As entrevistas com gestores, com duração média de 60 a 90 minutos, buscaram compreender: (1) as condições institucionais de funcionamento das escolas (infraestrutura física, recursos humanos e materiais, orçamento, parcerias); (2) os desafios da implementação do Novo Ensino Médio (reorganização curricular, formação docente, gestão dos itinerários formativos, componente Projeto de Vida); (3) as estratégias de gestão pedagógica e administrativa (organização dos tempos e espaços escolares, relação com famílias, mediação de conflitos); (4) as percepções sobre as juventudes atendidas (perfil socioeconômico, práticas culturais, expectativas educacionais, engajamento político); (5) as tensões em torno de temas sensíveis (religião, gênero, política, diversidade); (6) as estratégias de enfrentamento à desinformação e promoção de literacia digital.

Os grupos focais com professores, com duração média de 90 a 120 minutos e envolvendo entre 6 e 12 docentes por escola, exploraram: (1) as práticas pedagógicas desenvolvidas nas diferentes disciplinas e áreas do conhecimento; (2) os desafios do trabalho docente no contexto do Novo Ensino Médio (sobrecarga, precarização, falta de formação específica, ausência de recursos); (3) as tensões em torno da abordagem de temas sensíveis (religião, gênero, sexualidade, política, evolução biológica, aquecimento global); (4) as estratégias de mediação de conflitos no ambiente escolar (entre estudantes, com famílias, com gestão); (5) as percepções sobre engajamento estudantil, interesse por aprendizagem e uso de tecnologias digitais; (6) as experiências de autocensura, pressões externas e constrangimentos ao pluralismo pedagógico.

Relatório Técnico

Os grupos focais com estudantes, com duração média de 60 a 90 minutos e envolvendo entre 8 e 15 estudantes por escola, priorizaram a escuta das vozes juvenis sobre: (1) práticas culturais e uso do tempo livre; (2) consumo de mídias e redes sociais; (3) relações familiares e influência sobre opiniões; (4) religiosidade e participação em comunidades de fé; (5) percepções sobre política, democracia, liberdade e autoridade; (6) posicionamentos sobre família, gênero, sexualidade e diversidade; (7) relação com conhecimento científico, vacinas, teorias conspiratórias; (8) experiências escolares, relação com professores, percepções sobre o Novo Ensino Médio.

A análise dos dados privilegiou a identificação de contradições, nuances e complexidades nos posicionamentos estudantis, evitando categorizações simplificadoras que reduzem a pluralidade de posições a esquemas dicotômicos. A estratégia analítica integrou: (1) análise descritiva dos dados quantitativos mediante distribuições de frequência e identificação de padrões de associação entre variáveis; (2) triangulação entre diferentes fontes de dados, confrontando padrões quantitativos gerais com narrativas qualitativas específicas para evidenciar convergências, divergências e tensões; (3) organização dos achados em eixos interpretativos transversais (território e desigualdade, infraestrutura e condições de trabalho docente, modelos institucionais e cultura escolar, formação crítica e desinformação) que atravessam as diferentes dimensões temáticas analisadas.

Essa organização permitiu evidenciar como fatores estruturais - territoriais, socioeconômicos, institucionais - condicionam as experiências formativas, os posicionamentos políticos e as estratégias de navegação ideológica das juventudes, superando análises individualizantes que desconsideram os contextos sociais, econômicos, culturais e políticos nos quais os estudantes estão inseridos e que moldam suas disposições, percepções e possibilidades de ação.

Capítulo 1 - Plataformização e Desinformação na Educação: Revisão Internacional e Mapeamento da Produção Acadêmica Nacional

Haydée Caruso

Sérgio Barbosa

Bruno Camargos

Maria Eduarda Barboza

Tarsila Amoras Sanches

Filipe Souza da Silva

Erykson Dyego Sarafim

Este capítulo oferece uma fundamentação teórico-bibliográfica sobre a relação entre plataformização da sociedade, desinformação e educação, organizando-se em dois movimentos complementares. A primeira seção apresenta uma revisão internacional que situa o fenômeno da plataformização como processo estrutural contemporâneo, evidenciando como as grandes corporações tecnológicas (GAMAM) controlam o ecossistema digital mediante extração de dados e exercem poder direto sobre domínios políticos, econômicos, culturais e comunicacionais. Nesse contexto, examina-se o papel da literacia digital como estratégia de resistência crítica, incorporando perspectivas feministas, decoloniais e indígenas que ampliaram o conceito para além de abordagens instrumentais centradas na checagem de fatos.

A segunda seção realiza uma revisão sistemática da produção acadêmica brasileira sobre ambiente escolar, extrema-direita e desinformação, mapeando artigos publicados entre 2013 e 2025. Esse duplo movimento — do global ao local — permite contextualizar os fenômenos investigados nesta pesquisa à luz dos debates internacionais mais recentes, ao mesmo tempo em que identifica lacunas, ausências e potencialidades da produção nacional. Juntas, as duas seções estabelecem as coordenadas teóricas e metodológicas que fundamentam a análise empírica apresentada nos capítulos subsequentes, situando a investigação no diálogo entre teorias críticas da plataformização e estudos sobre juventudes, educação e democracia no contexto brasileiro.

1.1 Revisão Internacional: Plataformização, Desinformação e Literacia Digital

Relatório Técnico

A imagem de bilionários das *big techs* alinhados ao Trumpismo é um dos pilares da nova era de exploração colonial (Couldry; Mejias, 2019). Ao controlar o ecossistema digital, as *big Techs* controlam a comunicação cotidiana por meio da extração de dados, dando a elas poder direto sobre os domínios político, econômico, cultural e comunicacional (Fenton, 2025). Essas grandes empresas de tecnologia também minam qualquer possibilidade de resistência ou a imaginação de cenários alternativos (Van Dijk *et al*, 2018). A consequência é sabotar a possibilidade de jovens críticos e vender um futuro sem perspectivas de longo prazo. Esta lógica é dependente de uma geração jovem ansiosa que aspira tornar-se “influenciadora”, fundadores de *startups* ou que de outra forma se alinham com os valores do empreendedorismo e do discurso meritocrático (Sandel, 2020). Isso pode perpetuar as desigualdades existentes em tempos de crise democrática, mas permite de forma significativa o avanço da plataformização da sociedade. Helmond (2015) define o conceito de plataformização como um conjunto de relações determinadas pelo Estado e mercado mediados pelo meio digital. As plataformas estão agora moldando nossas vidas em uma variedade de domínios sociais da sociedade *dataficada* (Andrejevic; Volcic, 2021).

As plataformas, longe de serem apenas um recurso econômico global, desempenham um papel fundamental no sistema de produção de conhecimento (Milan; Treré, 2024). Elas podem reforçar ou criar formas de injustiça algorítmica (Birhane, 2021) e discriminação (Amoore; Piotukh, 2016), incorporando mentalidades coloniais (Dados; Connel, 2010; Quijano, 2007) com impactos severos em indivíduos e comunidades na base da pirâmide de dados (Arora, 2016), e ainda mais naqueles que estão desconectados (Kaun; Treré, 2018). Enquanto o “solucionismo tecnológico” vincula tecnologias digitais à produção econômica, uso eficiente de recursos públicos e melhoria de relações entre a sociedade e o governo, as plataformas podem ter efeitos prejudiciais, especialmente os grupos marginalizados — migrantes, refugiados, negros e minorias étnicas, comunidades indígenas, crianças, pessoas com deficiência, mulheres, LGBTIQ+, sobreviventes de violência doméstica, trabalhadores temporários, cidadãos com proteções precárias de direitos humanos — estão cada vez mais em risco. Os riscos decorrem do comércio não regulamentado de dados pessoais entre agências estatais e empresas privadas, frequentemente descrito como “capitalismo de vigilância” (Zuboff, 2019) ou ainda o “moderno asilo digital” (Eubanks, 2018).

Relatório Técnico

No entanto, a recente literatura está dedicando sua atenção às implicações das plataformas a partir de uma perspectiva dos estudos críticos dos dados (Kitchin, 2024). Novas lentes de interpretação incluem feminismo de dados (D'Ignazio; Klein, 2020), cosmogonias indígenas (Walker *et al*, 2021) e sensibilidade decolonial (Udupa; Dattatreyan, 2023). Ao fazer isso, o terreno da literacia digital se destaca. Esta é amplamente definida como o desenvolvimento de conhecimento, habilidades e atitudes para fornecer uma estrutura essencial para o engajamento crítico com/por meio de plataformas (Barbosa, 2025).¹

A literacia digital estabeleceu-se como um componente primordial do debate público hoje, principalmente nos países do Norte Global, já que muitos especialistas encorajaram programas de educação midiática em ambientes educacionais formais e informais (Christian, 2020). O avanço da literacia digital marca uma mudança paradigmática (Tygel; Kirsch, 2016) na maneira de localizar, avaliar, produzir e usar as plataformas de forma eficaz (Lindgren, 2022). Ela também transformou como alcançamos a cidadania digital com as habilidades para navegar conteúdos online de forma responsável e ética (Hinz *et al.*, 2019).

Da mesma forma, a plataformização da sociedade frequentemente está ligada ao *ciberlibertarianismo* em campanhas de desinformação política em todo o mundo (Golumbia, 2024). O mundo digital, desta forma, revela como um espaço de desinformação é organizado em prol de interesses de curto prazo, baseados no lucro imediato da *GAMAM* (Google, Amazon, Meta, Apple, Microsoft). Esse ambiente que em poucos anos revolucionou as formas de comunicação social, acabou também por incitar movimentos, que exploram conteúdos que visam não só distorcer, mas reconstruir o real sob a égide de um sentimento comum de identidade e propagador de desinformação (Alphonso *et al*, 2025). Aqui, cabe esclarecer que a *desinformação* (*desinformation*) refere-se a uma narrativa comprovadamente falsa ou enganosa que é criada, apresentada e disseminada para obter vantagens econômicas ou para enganar deliberadamente o público. Enquanto, a *má informação* (*mal information*) pode ser definida como informações corretas que são utilizadas de forma maliciosa. E, por fim, *informação errada* (*misinformation*) diz respeito a informação comprovadamente falsa divulgada sem a intenção de induzir em erro e frequentemente compartilhada porque o emissor a considera verdadeira.

¹ Ainda que o termo "literacia digital" não seja amplamente utilizado na literatura brasileira, o *Currículo em Movimento* do DF prevê alguns objetivos de aprendizagem, em ciências humanas e em linguagens, alinhados com essa perspectiva.

Relatório Técnico

Mas como a literacia digital ganhou novas nuances nos últimos anos? As literacias digitais podem promover a pluralidade e a diversidade das culturas de dados, as “literacias de dados cotidianas” (Burgess *et al*, 2022), bem como a “literacias de dados críticas”² (Sander, 2023). Estas práticas podem emergir nas margens e a partir delas (Rodriguez, 2021), privilegiando o envolvimento com tecnologias digitais que promovem a pedagogia crítica para além da visão estreita e unidimensional do mundo (Loukissas, 2021). Na verdade, a literacia digital tornou-se uma ferramenta essencial para a interação com plataformas no cotidiano. Contudo, ainda temos dificuldades em compreender os impactos e as ramificações da rápida transição para uma cultura de conectividade (Van Dijck, 2009, 2013) e como os/as jovens respondem a este processo. Muitas vezes, somos limitados pelo domínio da GAMAM, já que estas plataformas se baseiam nos anseios do lucro em vez do bem público. Apesar de estas plataformas influenciarem aspectos políticos, sociais e culturais, elas alteraram significativamente a vida cotidiana de grupos marginalizados.

Como a juventude pode ser afetada pela crescente utilização de plataformas de redes sociais no seu cotidiano e quais são as suas reações a este processo? Com a ascensão das plataformas de redes sociais, a desinformação proliferou globalmente. Propaganda e desinformação, que antes exigiam planeamento detalhado, agora podem ser disseminadas por meio de plataformas que utilizam algoritmos para captar a atenção de usuários/as (Gillespie, 2010; Howard, 2020). Essa cultura de desinformação põe em risco a democracia e os direitos humanos, levando a uma esfera pública tendenciosa, onde fatos objetivos são ofuscados por opiniões e emoções pessoais no debate público (Barbosa; Back, 2025). Na última década, por exemplo, as plataformas permitiram maior velocidade na forma como os jovens interagem socialmente. A maioria dos adolescentes utilizam seus *smartphones* diariamente, quase o dobro em comparação com dez anos atrás (Baym, 2015). Embora as plataformas ofereçam oportunidades e benefícios — permitindo que os/as jovens interajam com outras pessoas, aprendam online, adquiram habilidades profissionais e se entretendam —, esses ganhos vêm acompanhados de grandes riscos. Esses riscos incluem a exposição à desinformação e o potencial de se tornarem usuários passivos.

² A literacia digital é a capacidade funcional de usar as plataformas (navegação, aplicativos, segurança básica), enquanto a literacia digital crítica vai além: analisa, avalia e questiona a credibilidade, os vieses e as estruturas de poder por trás das plataformas. Essencialmente, a literacia digital é saber como utilizar as plataformas, enquanto a literacia digital crítica é saber por que elas são usadas e qual o seu impacto no cotidiano. A noção de “literacia digital crítica”, por isso, está diretamente relacionada ao consumo crítico de plataformas e está para além de um consumo passivo dos conteúdos digitais.

Relatório Técnico

A literacia digital aparece então com um antídoto para um envolvimento eficaz e contínuo com as mensagens compartilhadas nas plataformas (Christian, 2020). Trata-se de uma combinação de literacia (aprender a ler e a escrever) e uma compreensão crítica da vida digital cotidiana (aprender a utilizar e a interagir com as plataformas de forma crítica). A literacia digital ainda promove a disseminação do conhecimento crítico produzido nas áreas mais abrangentes das ciências sociais e humanas, em particular através do estímulo a debates críticos sobre os principais desafios das democracias contemporâneas relacionados com a plataformização da sociedade (Van Dijck *et al*, 2018).

Para contribuir com a democratização do conhecimento, a promoção de políticas públicas de literacia digital é fundamental. Trata-se de uma competência básica de valor público indispensável para nutrir a capacidade de receber, navegar e compartilhar informações em um futuro cada vez mais digital. O fomento da literacia digital promove a construção de uma ecologia do conhecimento rumo a uma sociedade inclusiva, justa e democrática, orientada para a compreensão da plataformização, sua transformação e a promoção de intervenções (Tygel; Kirsch, 2016: 109). O desafio presente é apostar em abordagens baseadas na cocriação, que visa conscientizar os/as jovens sobre a rapidez com que a informação circula nas plataformas de redes sociais, enquanto eles enfrentam desafios entre a linha tênue sobre o que é público e o que é privado. Para tanto, a literacia digital ainda permite a estes jovens questionarem ativamente como a infraestrutura digital das plataformas condicionam suas rotinas, uma vez que está inserida em nossas vidas e na estrutura maior que nos governa (Hintz *et al.*, 2018: 16).

Markham (2019) sugere que acadêmicos, professores e pesquisadores devem utilizar sua longa formação em pedagogia e ensino, bem como o conhecimento de métodos interpretativos e indutivos de análise, para criar literacias a fim de

ajudar as pessoas a encontrar modos e meios de examinar e compreender criticamente os contextos nos quais são inseridas em uma sociedade neoliberal por meio de práticas aparentemente inócuas, como criar e compartilhar imagens, clicar em *links* e ativar o *GPS* do *smartphone* (Markham, 2019: 759) ³.

³ No entanto, os professores têm que aprender sobre as nuances da literacia digital, pois muitos têm o mesmo ou até menos nível de capacidade crítica e competência informacional que os estudantes. A formação continuada é fundamental (Tardif, 2008).

Relatório Técnico

Por sua vez, Sefton-Green (2021) explora a relação entre a pedagogia das plataformas e a pedagogização da vida cotidiana. O autor centra sua análise na pedagogia para explicar como as pessoas se envolvem e interagem com as plataformas: “prestando atenção especial em como os/as usuários/as aprendem ou são submetidos a normas e comportamentos enquanto leem e escrevem suas mensagens em plataformas digitais” (Sefton-Green, 2021: 2) e como essa relação requer agência humana dentro de um processo maior de controle e reconceitualização (Sefton-Green, 2021, 2021: 10).

As pedagogias de plataformas buscam fomentar pedagogias educacionais de baixo para cima por meio da aprendizagem mútua e fortalecimentos de abordagens de cocriação (Barbosa, 2024). Ao proporcionar experiências e trocas de conhecimento, as reflexões críticas sobre a sociedade das plataformas se baseiam em processos históricos e suas instituições, na forma de como o poder das plataformas governa a vida pública e privada (Zuboff, 2019). A literacia digital, por tudo isso, ativa um engajamento significativo em práticas coletivas de ensino, desenvolvendo, ao mesmo tempo, uma consciência crítica sobre o mundo digital. Além disso, os jovens podem ser estimulados a serem agentes de mudança sociais e a criar formas de intervenção social (FREIRE, 1970), uma vez que desenvolvem iniciativas relacionadas com a investigação e subversão da reflexão histórica sobre o poder hegemônico das plataformas (Van Dijck, 2014).

Por último, McDougall (2025) reconceitua as literacias digitais não apenas como habilidades para construir significado e navegar informações nas redes sociais, mas como um projeto mais holístico de descobrir como "consertar" o que está "quebrado" na internet. O autor se concentra em sete "reparos", nomeadamente — ação, atenção, afeto, afinidade, visibilidade, verdade e humanidade. Cada um destes oferece explicações sobre como a agência, as emoções, os relacionamentos, o conhecimento e a "inteligência" emergem por meio de nosso envolvimento com as plataformas. McDougall (2025) define então as “literacias digitais do reparo” como resposta a uma era de extrema polarização política e rápida mudança tecnológica. O conceito ainda apresenta maneiras essenciais sobre como vislumbrar o ensino, a aprendizagem e formas de vida mais éticas na sociedade das plataformas:

nossa capacidade de exercer o pensamento crítico depende não apenas do que lemos online, mas também de como vivenciamos os acontecimentos no contexto de nossas vidas sociais, e não apenas do que sentimos a respeito. Criticar é um ato social com implicações para nossas identidades sociais e nosso lugar nas comunidades às quais pertencemos (MCDUGALL, 2025, p. 6).

Relatório Técnico

A agenda literacia digital, conforme visto, ganhou relevância na literatura internacional por quatro razões principais: (i) aprimorar o arcabouço teórico existente sobre intervenções de políticas públicas na área de educação digital, com especial atenção ao contexto de cada país; (ii) fomentar políticas públicas baseadas nas diferentes comunidades escolares, geográficas e culturais, focando em etapas iniciais do ciclo educacional; (iii) adotar métodos interdisciplinares, desenvolver e validar instrumentos utilizando um leque diverso de pedagogias participativas para garantir que a literacia digital seja uma ferramenta para além do “solucionismo tecnológico” capaz de nutrir e capacitar as futuras gerações; (iv) desenvolver um conjunto de ferramentas pedagógicas de fácil utilização para ser aplicado em diversos países de acordo com cada contexto. Em suma, o avanço da literacia digital representa um senso de pertencimento dos jovens que enfrentam desafios na sociedade de plataformas, ao mesmo tempo em que proporciona muita autonomia por meio do engajamento crítico no conhecimento adquirido e reconstruído a partir da experiência.

1.1 Criando um conceito a partir do Brasil: “as literacias digitais do pluriverso”

O Brasil tem estado na vanguarda de reflexões críticas sobre plataformas, profundamente influenciado por culturas populares com o uso exponencial de plataformas de redes sociais (Spyer, 2017). Também tem uma longa história de movimentos de resistência de base — dos direitos indígenas ao ambientalismo radical, dos direitos digitais à mídia independente — e uma tradição de uma década de democracia participativa (Fung, 2011). O país desempenhou um papel pioneiro no estudo de culturas digitais, ativismo, bem como na promoção de iniciativas locais baseadas em dados que consideram a América Latina como um local de produção de conhecimento (Valente; Grohmann, 2024). No início dos anos 2000, por exemplo, o Brasil sediou também grandes eventos internacionais e discussões importantes sobre comunidades de *software livre* (Birkinbine, 2016).

Uma ruptura recente relevante foi o confronto entre o Brasil e a plataforma X (antigo Twitter), no qual o país buscou afirmar sua soberania digital por iniciativa do Supremo Tribunal Federal (Nicas; Conger, 2024). Em consequência, Mark Zuckerberg, CEO da Meta, afirmou que a América Latina seria influenciada por “tribunais secretos corruptos” e indicou a intenção de promover mudanças que apontariam para uma nova fase de “americanização das plataformas”, associada ao retorno do *Trumpismo* ao cenário político (Divon; ONG, 2025). Esse cenário exprime uma agenda

Relatório Técnico

pró-democrática brasileira em relação à regulamentação global de tecnologia e situa a literacia digital como um antídoto valioso para acessar, gerenciar, entender, comunicar, avaliar, criar e disseminar informações de forma segura e adequada por meio de plataformas (European Commission, 2018, p. 11).

Esta seção tratou do conceito de literacia digital para fomentar práticas de cidadania digital baseadas em valores públicos, bem como para promover uma compreensão crítica da sociedade digital na qual os jovens estão cada vez mais imersos. Ao mesmo tempo, destacou a necessidade de promover a capacidade crítica de distinguir a qualidade e a precisão das informações transmitidas, particularmente aquelas altamente disseminadas no ecossistema das plataformas. Assim, se nenhuma intervenção pública concreta for implementada para combater a disseminação de informações falsas, provavelmente presenciaremos um aumento de negação do conhecimento científico, uma menor adesão à vacinação entre os cidadãos e uma escalada da polarização política (Roozenbeek *et al*, 2022). Esse processo leva à erosão dos valores democráticos por meio da distorção do debate público e de inúmeras campanhas de desinformação (Donovan; Wardle, 2020).

Muitos programas educacionais já foram estabelecidos com base em valores lucrativos sob a égide da GAMAM (Van Dijck *et al*, 2018). No entanto, no contexto da discussão sobre soberania digital, propomos uma abordagem inovadora a partir do Brasil. Em primeiro lugar, devemos repensar e atualizar os métodos tradicionais de desenvolvimento e implementação de iniciativas de literacia digital, através da realização de três ações práticas essenciais: (i) regressar aos princípios democráticos, posicionando os jovens como um componente central da sociedade, fomentando assim agência digital dos jovens nas escolas; (ii) capacitar os jovens para atuarem como promotores da autonomia digital crítica desde os primeiros anos na escola; e (iii) evitar a limitação do conhecimento a um grupo seletivo de especialistas, promovendo, em vez disso, um processo recursivo, iterativo, transdisciplinar e pedagógico que envolva os/as jovens a partir da co-criação, informando-os melhor sobre os seus papéis relativamente às oportunidades e aos riscos da plataformização.

Relatório Técnico

Em segundo lugar, ao explorar formas criativas de disseminar novos formatos pedagógicos, devemos reinventar a forma como os governos e as autoridades públicas interagem com os jovens (Spurava; Kotilainen, 2022) em um espaço de co-criação do conhecimento digital, as chamadas “literacias digitais do pluriverso” (Barbosa, 2025). Longe de apresentar uma agenda pedagógica holisticamente acabada, essa noção serve como uma proposta teórico-prática para um currículo educacional inovador e em movimento que integra a literacia digital com disciplinas escolares obrigatórias de forma transdisciplinar a partir das disciplinas de geografia, história, química, física e matemática no Ensino Médio.

As “literacias digitais do pluriverso” visam aprimorar a formação dos jovens e informá-los sobre a disseminação de conteúdo enganoso no mundo digital em tempos políticos turbulentos (Margetts et al, 2016), ao mesmo tempo que implementa as boas práticas para combater a polarização política na atualidade. Em suma, as recomendações políticas devem ser fundamentadas nas práticas cotidianas de como os/as jovens podem ser agentes de intervenção social e promotores de consciência crítica. Somente por meio dessa abordagem será possível co-criar as literacias digitais do pluriverso para salvaguardar um futuro digital sustentável (Escobar, 2018; Zakharova; Jarke, 2022.), por meio da co-criação (Barbosa, 2024; Constanza-Chock, 2020).

Ao fazê-lo, buscamos, em vez disso, explorar formas do pluriverso “onde muitos mundos se encaixam” (Escobar, 2018, p. 6). Embora já existam alguns esforços no mundo anglo-saxão para mapear as iniciativas de literacia digital, estes tendem a privilegiar as sociedades ocidentais, educadas, ricas, industrializadas e democráticas no Norte Global. No entanto, esses esforços são insuficientes para compreender imaginários críticos de uma forma significativa, inclusiva e mutuamente benéfica para fomentar a imaginação como uma força aspiracional para a mudança social a partir e com o Sul Global (Arora, 2024, p. 5).

1.2 O estado da arte da produção bibliográfica nacional sobre ambiente escolar, extrema-direita e desinformação entre 2013-2025

A presente seção visa mapear, sistematizar e analisar, em perspectiva comparada, a produção acadêmica brasileira sobre *ambiente escolar, extrema-direita e desinformação* entre os anos de 2013 e 2025, com o intuito de construir pontes de interlocução entre os achados desta pesquisa, apresentados nos capítulos subsequentes, e os estudos já realizados por pesquisadores nacionais no período analisado.

A seção está estruturada em seis partes: a primeira mapeia autores, áreas de conhecimento, metodologias e contextos institucionais; a segunda analisa os diálogos teóricos sobre extrema-direita e desinformação; a terceira discute a abordagem das juventudes e estudantes; a quarta e a quinta aprofundam, respectivamente, a relação entre extrema-direita e escola e as estratégias de literacia digital; e a sexta evidencia as ausências e lacunas da produção analisada, retomando, ao final, os principais achados e contribuições do estudo.

1.2.1 Quem produz, onde se produz, com que metodologia e em que áreas de conhecimento.

O levantamento identificou 85 artigos científicos de autoria brasileira, majoritariamente vinculados a grupos de pesquisa da área da Educação, como indica a nuvem de palavras apresentada. Do total analisado, 40 artigos (47%) situam-se na grande área das Ciências Humanas, com forte predominância da educação, seguida por trabalhos nas áreas de comunicação, letras e linguística. A sociologia aparece de forma menos expressiva e, quando presente, articula-se sobretudo com a ciência política e com a própria área da educação.

As universidades públicas, por sua vez, concentram 65% da produção nacional sobre o tema, enquanto 35% se referem a centros de estudos e universidades privadas. As instituições responsáveis pelos periódicos analisados estão distribuídas por 17 dos 26 estados brasileiros e Distrito Federal, indicando que o debate acadêmico sobre desinformação, extrema-direita e ambiente escolar está presente em grande parte do país, ainda que de forma desigual. Observa-se forte concentração de publicações na região Sudeste, com 30 artigos, seguida pela região

Relatório Técnico

Sul, com 20. Em contraste, a região Norte aparece de maneira bastante residual, com apenas uma publicação, evidenciando assimetrias regionais na produção científica nacional. A análise por unidades federativas reforça esse padrão concentrado e revela um desnível significativo na distribuição territorial do debate.

Além das publicações em periódicos nacionais, identificou-se a presença de autores brasileiros publicando em revistas internacionais vinculadas a universidades da Argentina, Canadá, Portugal e Equador, o que demonstra certa circulação internacional da produção, ainda que de forma pontual.

No que se refere às abordagens metodológicas, predomina amplamente o uso de pesquisas qualitativas, incluindo variações como a pesquisa qualitativa associada à análise documental, o ensaio crítico e abordagens quali-quantitativas. Esses estudos priorizam análises interpretativas centradas em discursos, práticas e contextos educacionais. Também se identificaram seis trabalhos caracterizados como ensaios críticos, de natureza reflexiva e argumentativa, sem apoio direto em coleta empírica sistemática. A análise documental aparece em quatro estudos, mobilizando principalmente documentos oficiais e fontes secundárias. Já as pesquisas quantitativas são raras, com apenas três trabalhos identificados, dos quais apenas um articula métodos quantitativos e qualitativos, evidenciando uma lacuna expressiva na adoção de metodologias mistas.

De forma comparada, foi possível identificar ao menos sete tipos de técnicas de pesquisa, sendo as revisões bibliográficas e documentais as mais recorrentes, seguidas por pesquisas qualitativas empíricas, ensaios teóricos e análises de discurso. As metodologias quantitativas, mistas e as técnicas inovadoras — como netnografia, análise de memes, conteúdos digitais e o uso de ferramentas computacionais — aparecem com menos frequência, ainda que revelem potencial metodológico relevante.

Do conjunto analisado, 35 artigos afirmam basear-se em pesquisas empíricas, sendo 16 de abrangência nacional e 19 em âmbito estadual. Em síntese, destacam-se, prioritariamente, estudos vinculados à área da Educação, fortemente ancorados em referenciais críticos, que desempenham papel central na produção acadêmica sobre o tema. Esses trabalhos concentram-se na reflexão sobre a escola, seus papéis institucionais e os desafios sociopolíticos contemporâneos que a atravessam.

1.2.2 Quais diálogos teóricos são propostos

Este item analisa os principais diálogos teóricos mobilizados pelos artigos que tratam da relação entre extrema-direita, desinformação e ambiente escolar, organizados em dois eixos centrais: extrema-direita e escola, e desinformação e escola.

No primeiro eixo, observou-se a predominância de produções do campo da Educação, com forte ancoragem em duas matrizes teóricas principais: o materialismo histórico-dialético e o pós-estruturalismo. A perspectiva marxista é amplamente mobilizada para interpretar as ofensivas da extrema-direita contra a educação como expressão da crise estrutural do capitalismo e da lógica neoliberal, compreendendo iniciativas como o Escola Sem Partido, a Reforma do Ensino Médio, a militarização das escolas e a perseguição a docentes como instrumentos de controle ideológico e reprodução das desigualdades sociais. Tais estudos defendem uma concepção crítica e emancipatória da educação, inspirada, sobretudo, em autores como Marx, Gramsci, Saviani, Freire e Mészáros.

O pós-estruturalismo, com destaque para Michel Foucault e os estudos de gênero, aparece como outro referencial central, especialmente nos artigos que analisam homofobia, repressão à diversidade e ataques às discussões de gênero e sexualidade no currículo escolar. Essa literatura enfatiza as relações de poder, os regimes discursivos e os processos de subjetivação política, denunciando o avanço do conservadorismo e do fundamentalismo religioso no espaço escolar e defendendo a valorização da diversidade, da pluralidade e da democracia. De forma periférica, surgem ainda contribuições da sociologia do conservadorismo e da juventude, da sociologia dos movimentos sociais, da sociologia digital e da sociologia da educação, geralmente acionadas de modo pontual para reforçar argumentos já estruturados.

No segundo eixo, que articula desinformação, escola e estudantes, predominam diálogos teóricos vinculados ao letramento informacional, ao letramento crítico e à literacia digital, sobretudo por meio de pesquisadores das áreas da Educação e da Comunicação. A desinformação é majoritariamente associada ao fenômeno das *fake news*, entendidas como narrativas deliberadamente falsas ou enganosas, ainda que poucos trabalhos diferenciem conceitualmente a desinformação, a má informação e a informação errada. Nesse conjunto, destacam-se a preocupação com os desafios impostos pela desinformação à prática docente e a necessidade de formar estudantes capazes de adotar posturas críticas, revisar crenças e utilizar mecanismos de verificação.

Relatório Técnico

O letramento crítico é apresentado como uma chave analítica fundamental, compreendido como um processo que confere agência aos estudantes na construção de sentidos, permitindo a leitura reflexiva, a análise contextual e a ação transformadora. A literacia midiática e informacional é igualmente concebida como condição essencial para o exercício da cidadania em sociedades democráticas, articulando o acesso ético à informação, a compreensão do papel da mídia e o enfrentamento das desigualdades. Outros conceitos relevantes também emergem, como o de capitalismo de plataformas, que evidencia o poder concentrado das grandes corporações tecnológicas, e o de educomunicação, entendido como prática educativa voltada à formação cidadã e democrática.

Por fim, embora nem todos os artigos definam explicitamente o conceito de literacia digital, a maioria reconhece seu papel estratégico como resposta pedagógica à desinformação no ambiente escolar. De modo geral, a literatura converge na defesa da escola como espaço central para a compreensão crítica da desinformação e para o desenvolvimento de práticas educativas capazes de enfrentar a disseminação do discurso de ódio, do conservadorismo, da misoginia e das *fake news*, frequentemente mobilizadas para deslegitimar valores democráticos no cotidiano escolar.

1.2.3 Sobre quem se fala? Juventudes e estudantes na bibliografia consultada

A literatura consultada permite compreender que, ao se falar de juventude e de estudantes, não se trata de uma categoria homogênea, mas de um campo em disputa, atravessado por tensões políticas, ideológicas e sociais. Pesquisas como as de Monte e Gentile (2024) e Castro e Coura (2022) evidenciam como a juventude é alvo de projetos de controle e silenciamento, ao passo que estudos como os de Groppo *et al.* (2023), Weller e Bassalo (2020), Severo, Weller e Araújo (2021) e Cristo *et al.* (2020) demonstram que jovens também se constituem como protagonistas de movimentos de resistência e de engajamento político. Entretanto, o termo “juventude” nem sempre aparece como categoria evidenciada diretamente na análise feita pelo/a autor/a, dos 85 artigos levantados, 42 não apresentam conceituação do que é juventude ou caracterização do grupo “estudantes”.

Entre os trabalhos que compreendem a temática, há uma divisão dos autores na forma de introduzir o tema:

Relatório Técnico

primeiro, há o grupo que aborda os jovens apenas na figura do estudante, sendo esse um sujeito em formação e/ou suscetível a violências estruturais (Rodrigues; Seffner, 2024). O segundo grupo entende os jovens estudantes como principal alvo da desinformação, da doutrinação ideológica e da tentativa de silenciar processos formativos críticos nas escolas (Hermida; Lira, 2020). O terceiro grupo compreende as juventudes como agentes e protagonistas do processo político-educacional, capazes de resistir, transformar e construir a realidade em que estão inseridos (Castro, 2019). Em todos os casos, a figura do estudante permanece no centro das disputas, seja como território simbólico a ser conquistado, seja como agente de transformação nas escolas e nos espaços virtuais.

Um primeiro aspecto recorrente nos estudos é a perspectiva de compreender a juventude no plural, como *juventudes*. Groppo *et al.* (2023), ao investigarem os itinerários juvenis nas Jornadas de Junho de 2013, ressaltam a diversidade de trajetórias e modos de engajamento político. Os jovens aparecem não apenas como receptores de influências externas, mas como sujeitos que elaboram suas próprias formas de participação, ainda que marcadas por ambiguidades. Essa leitura dialoga com Weller e Bassalo (2020), que, inspirados em Mannheim, discutem a emergência de uma geração de jovens conservadores. Aqui, a juventude não surge como sinônimo de vanguarda ou progressismo, mas como grupo capaz de renovar também discursos de caráter autoritário. Nesse mesmo sentido, Severo, Weller e Araújo (2021) analisam jovens de direita e extrema-direita no ensino médio, evidenciando que estudantes podem assumir posições políticas ativas alinhadas ao conservadorismo. Esses trabalhos convergem para um diagnóstico importante: a juventude é um espaço heterogêneo, no qual coexistem diferentes projetos, valores e disputas de sentido.

Outro conjunto de textos enfatiza os estudantes como alvo de estratégias de controle político-ideológico. Monte e Gentile (2024) discutem o bolsonarismo e sua tentativa de doutrinação paramilitar da juventude, apontando para um esforço deliberado de formação de sujeitos obedientes e alinhados a projetos autoritários. De modo complementar, Castro e Coura (2022) analisam o movimento *Escola sem Partido* e as restrições impostas às discussões de gênero e sexualidade no ambiente escolar, o que reforça a ideia de que a juventude escolarizada é constantemente disputada por projetos de silenciamento e censura. Nessas leituras, o estudante aparece menos como sujeito autônomo e mais como território simbólico a ser conquistado pelas forças políticas em disputa.

As pesquisas também apontam para os impactos da desinformação e do ambiente digital na vida das juventudes. Cristo *et al.* (2020) destacam como a disseminação de *fake news* ameaça a formação política e a própria participação democrática dos jovens, ao mesmo tempo em que abrem espaço para pensar a escola como um espaço de fortalecimento do pensamento crítico. Nessa direção, Valle, Antik e Lima (2023) discutem a necessidade de novos modelos regulatórios das redes sociais, diante do avanço do discurso de ódio e da desinformação. Nessas análises, a juventude surge como grupo especialmente exposto às dinâmicas digitais, sendo retratada tanto como vulnerável a manipulações quanto como potencial protagonista de novas formas de cidadania.

Em síntese, a bibliografia consultada revela que falar de juventude e de estudantes significa abordar sujeitos situados no centro das disputas contemporâneas. Ora representados como alvos de doutrinação, silenciamento e manipulação midiática, ora descritos como protagonistas de insurgências, mobilizações e novas práticas políticas, os jovens, assim, aparecem como categoria estratégica para compreender os dilemas atuais da educação, da democracia e da vida social. A multiplicidade de perspectivas confirma que não se pode falar em uma juventude, mas em juventudes, cujos percursos e posicionamentos são heterogêneos, conflituosos e profundamente vinculados às transformações políticas recentes.

1.2.4 O que dizem os artigos sobre a relação entre a extrema-direita e as escolas?

Os artigos que analisam diretamente a relação entre a extrema-direita e as escolas foram identificados a partir de diferentes combinações de palavras-chave, com destaque para “Extrema Direita & Escola”, “Conservadorismo & Estudantes” e “Fake News & Escola”. De modo geral, essa produção concentra-se na análise das tentativas de controle ideológico e disciplinar promovidas pela extrema-direita no espaço escolar, evidenciadas por iniciativas como o projeto Escola Sem Partido, a militarização das escolas, o cerceamento dos debates sobre gênero e sexualidade no currículo e a disseminação de desinformação que acusa docentes de “doutrinação”.

A literatura revisada apresenta distintos esforços de conceituação da extrema-direita no Brasil, ora de forma explícita, ora por meio de caracterizações indiretas. Predomina a compreensão desse movimento como uma articulação entre

Relatório Técnico

conservadorismo moral, neoliberalismo e fundamentalismo religioso, frequentemente associada ao bolsonarismo (De Paula et al., 2019; Cavalcanti et al., 2020; Lombardi, 2024). Outros autores a interpretam como expressão do neoconservadorismo neoliberal emergente no século XXI, marcado por pautas antidemocráticas e ataques aos valores republicanos (Rodrigues; Seffner, 2024; Santos; Rocha; Francelino, 2020; Sousa; Oliveira, 2023). Também são ressaltadas suas dimensões autoritárias, reacionárias e populistas, ancoradas em guerras culturais, perseguição a professores e mobilização de ressentimentos identitários, especialmente por meio das mídias digitais (Seffner, 2022; Hermida; Lira, 2020; Moreira; Oliveira, 2024; Barlach; Castanhedi, 2024).

Nesse contexto, a escola é concebida pela extrema-direita como espaço restrito à transmissão de conteúdos supostamente neutros, com ênfase em língua portuguesa e matemática, relegando debates políticos, morais e de costumes às famílias (Castro e Coura, 2022; Barlach; Castanhedi, 2024). Em contraposição, a literatura analisada defende a escola como espaço de disputa ideológica e formação emancipatória, orientada por valores democráticos, científicos, republicanos, laicos e inclusivos. Essa concepção apoia-se nas teorias pós-críticas do currículo (Paraíso, 2004) e nas pedagogias progressistas, como a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a pedagogia histórico-crítica (Libâneo, 1992), rejeitando a noção de neutralidade escolar por compreender a educação como atravessada por relações de poder e conflitos de classe (De Paula et al., 2019; Hermida; Lira, 2020; Santos; Rocha; Francelino, 2020; Lombardi, 2024; Castro, 2019).

A escola é, assim, entendida como um instrumento ideológico em disputa: pode servir tanto à reprodução da ideologia dominante quanto à formação crítica das classes subalternas e à transformação das hierarquias sociais. Para cumprir sua função emancipatória, os autores defendem uma educação integral, que contemple dimensões cognitivas, sociais, culturais e políticas, valorize a autonomia docente e reafirme o papel do pensamento científico e dos valores republicanos (Severo; Weller; Araújo, 2021; Moreira; Oliveira, 2024; Seffner, 2022).

A agenda educacional da extrema-direita é denunciada como um obstáculo a essa função emancipatória, na medida em que promove políticas tecnocráticas, de silenciamento da crítica e de abertura da educação à lógica de mercado, como evidenciado na Reforma do Ensino Médio, nos cortes orçamentários e na ofensiva contra professores durante o governo Bolsonaro (2019–2022) (De Paula et al., 2019; Cavalcanti et al., 2020; Flach; Silva, 2019; Sousa; Oliveira, 2023).

A priorização de competências voltadas ao mercado e a ampliação de parcerias com o setor privado são interpretadas como estratégias de privatização e precarização da escola pública (Souza; Silveira; Venturini, 2019; Boutin; Flach, 2023).

Por fim, embora a maior parte da literatura concentre-se na análise das práticas e interesses da extrema-direita em relação à educação, poucos estudos investigam os processos de adesão de estudantes, famílias e profissionais da educação a essa agenda. Entre as exceções, Severo, Weller e Araújo (2021) identificam, por meio de pesquisa quantitativa, a concentração de jovens de extrema-direita em escolas privadas e entre estudantes católicos e evangélicos. Brasileiro, Santos e Silva (2024) destacam o papel das redes sociais, da socialização masculina e da violência estrutural na formação de jovens envolvidos em atentados escolares. Já Barlach e Castanhedi (2024) mostram que, embora a escola pública seja valorizada como espaço de socialização e mobilidade, persiste, entre famílias conservadoras, a defesa de uma escola “neutra” e a valorização das escolas militares como solução para problemas de disciplina e violência.

Esses achados indicam a necessidade de aprofundar a agenda de estudos sociológicos sobre os mecanismos de identificação e adesão às pautas educacionais da extrema-direita no Brasil, especialmente no interior das comunidades escolares.

1.2.5 O que dizem os artigos sobre desinformação e estratégias didático-pedagógicas de literacia digital

No conjunto das produções analisadas (n = 85), a literacia digital ainda aparece de forma limitada como estratégia pedagógica no campo educacional brasileiro. Apenas 30 artigos — o que corresponde a cerca de 35% do corpus — tratam explicitamente da literacia digital como recurso didático-pedagógico no combate à desinformação. Ainda assim, esses estudos indicam que a escola pode desempenhar papel central e multidisciplinar na mitigação desse fenômeno. A literacia digital é compreendida como o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas ao engajamento crítico nas plataformas digitais (Barbosa, 2024), debate que tem sido mais recorrente no Norte Global (Sander, 2024). Entre os trabalhos analisados, destaca-se a definição da literacia digital como a capacidade de avaliar criticamente conteúdos disseminados nas plataformas (Christian, 2020), sendo frequentemente associada à literacia midiática ou ao letramento informacional, entendidos como formas de capacitar cidadãos a distinguir informações verídicas de conteúdos enganosos (Maciel, 2024).

Relatório Técnico

Xavier (2023) enfatiza a necessidade de capacitar estudantes com chaves teóricas e analíticas, além de respostas práticas, para reagirem à propagação da desinformação (Lindemann; Schuster, 2024). Simioni e Pinton (2024) destacam o letramento crítico e a leitura agentiva como estratégias que conferem agência aos estudantes, favorecendo uma compreensão reflexiva e crítica dos conteúdos veiculados nas redes sociais. Nessa direção, a análise de notícias e a identificação de fake news por meio de atividades escolares também integram metodologias desenvolvidas pela UNESCO (Cerigatto, 2020).

Diversos estudos analisados apresentam experiências concretas de literacia digital. Tomé e Brasileiro (2025), por exemplo, examinam o portal Educamídia, destacando práticas informacionais voltadas à conscientização sobre desinformação, à formação docente-pedagógica e à curadoria da informação, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19. Esses achados dialogam com evidências sobre a circulação massiva de informações falsas em grupos familiares no WhatsApp (Udupa e Wasserman, 2025). Heller e Maurell (2019) relatam a produção de um e-book sobre fontes de informação como estratégia de enfrentamento à desinformação.

No campo das estratégias pedagógicas, Lima e Mendes (2020) propõem a pedagogia dos multiletramentos, estruturada em quatro dimensões — experienciar, conceituar, analisar e aplicar — desenvolvidas tanto presencialmente quanto por meio do WhatsApp. Simioni e Pinton (2024) investigam a compreensão de estudantes do ensino básico sobre fake news e práticas de leitura. Winchuar et al. (2022) utilizam charges oriundas de portais de fact-checking em rodas de conversa, estimulando habilidades de leitura crítica. Santana (2021) apresenta um plano de ensino voltado ao Ensino Médio que problematiza discursos pós-factuais sobre o Nordeste, enquanto Conceição (2021) descreve um percurso metodológico baseado em análise coletiva de notícias, produção de guias informativos e vídeos de conscientização.

Outras experiências incluem projetos desenvolvidos por Cisne (2024), com estudantes do ensino fundamental, e por Petsch et al. (2020), no ensino superior, que combinam análise de notícias verdadeiras e falsas, discussão interdisciplinar e uso de materiais digitais. Ferreira da Cruz et al. (2023) e Cerigatto (2020) destacam sequências didáticas investigativas voltadas à checagem de informações, à análise da linguagem midiática e à produção ética de conteúdos. Por fim, Loureiro e Gonçalves (2021) defendem a incorporação do conceito de Bildung na educação escolar, enfatizando o papel do conhecimento filosófico e científico na formação da autonomia e no enfrentamento da desinformação.

Em síntese, embora ainda minoritários, os artigos que abordam a literacia digital apresentam dispositivos pedagógicos inovadores e indicam caminhos plurais para o enfrentamento da desinformação nas escolas. A partir de pesquisas empíricas sobre hábitos informacionais e dinâmicas da transformação digital, esses estudos identificam padrões de consumo e compartilhamento de notícias e níveis de exposição a conteúdos enganosos. Com base nesse diagnóstico, propõem intervenções formativas centradas na verificação de informações, no uso de agências de checagem e na análise crítica de conteúdos, buscando mitigar os efeitos da desinformação no ambiente escolar.

1.2.6 Ausências e lacunas na produção levantada

A análise da produção bibliográfica sobre ambiente escolar, extrema-direita e desinformação, publicada entre 2013 e 2025, evidencia lacunas recorrentes que não apenas delimitam o estado atual do campo, mas também apontam direções relevantes para agendas futuras de pesquisa. Essas ausências ajudam a compreender tanto os limites analíticos da literatura quanto os desafios ainda pouco explorados.

Destaca-se, em primeiro lugar, a baixa incidência de abordagens interseccionais. Embora gênero e sexualidade apareçam em parte significativa dos trabalhos, outros marcadores sociais — como raça, classe, território e idade — permanecem pouco mobilizados. Dos 85 artigos analisados, apenas 34 incorporam debates interseccionais, o que restringe a compreensão dos efeitos das ofensivas conservadoras sobre juventudes negras, periféricas e indígenas, mais expostas às intersecções entre desigualdades estruturais e políticas educacionais de viés autoritário.

No plano metodológico, observa-se o predomínio de análises qualitativas de caráter teórico-conceitual, em detrimento de investigações empíricas mais sistemáticas. São raros os estudos quantitativos de grande escala e as pesquisas comparativas interregionais, o que contribui para a concentração do debate nas regiões Sudeste e Sul e para a reprodução de invisibilidades históricas relativas às dinâmicas educacionais do Norte e do Centro-Oeste. Além disso, a literatura privilegia a crítica às ações da extrema-direita, mas dedica pouca atenção aos processos de recepção, adesão e legitimação dessas pautas entre estudantes, famílias e docentes.

Relatório Técnico

Por fim, chama a atenção a quase ausência de estudos sobre a articulação entre extrema-direita e masculinidades juvenis, especialmente em sua dimensão digital. A bibliografia analisada praticamente não aborda o impacto de comunidades virtuais de socialização masculina radicalizada — como os movimentos *Red Pill* e *incel* — que difundem narrativas misóginas, antidemocráticas e de ódio, desempenhando papel central nos processos de radicalização de adolescentes. A invisibilização desse fenômeno, particularmente relevante diante da recorrência de episódios de violência escolar envolvendo jovens influenciados por esses grupos, revela uma lacuna crítica e reforça a necessidade de aprofundamento analítico nesse eixo.

Diante desse cenário, impõe-se o aprofundamento de agendas de pesquisa que articulem métodos mistos, abordagens interseccionais e análises situadas do cotidiano escolar, com especial atenção às dinâmicas digitais, às culturas juvenis e aos processos de radicalização política contemporâneos.

Capítulo 2 - Do Novo Ensino Médio ao panorama das escolas pesquisadas no Distrito Federal

Cilene Vilarins

Maria Eduarda Barboza

Thomas Amorim

O presente capítulo apresenta, inicialmente, um breve histórico do percurso das reformas do Ensino Médio até a configuração atual do Plano Nacional do Ensino Médio, a partir da análise dos normativos nacionais e do Distrito Federal, evidenciando seus princípios e indicando os pontos em que a normativa se distancia das condições concretas de implementação. Na sequência, descrevem-se os dados socioeconômicos das escolas participantes, ressaltando que, embora tenha-se aplicado questionários em nove unidades, foram selecionadas quatro para a realização de grupos focais com professores e estudantes e para a entrevista com gestores, o que possibilitou a coleta de informações mais específicas, representativas da diversidade regional, que aqui serão analisadas com maior profundidade. Por fim, retomou-se as reflexões sobre o que está previsto na legislação e o que se efetiva no cotidiano escolar, discutindo as razões que explicam as dissonâncias observadas.

2.1. As condições legais atuais do Ensino Médio brasileiro

A partir do ano de 2017, a Reforma do Ensino Médio passou a impactar significativamente a experiência escolar de jovens, configurando-se como um tema recorrente nos relatos de professores e estudantes. O chamado Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei nº 13.415/2017, caracterizou-se como uma inflexão relevante nas políticas públicas educacionais brasileiras, ao propor uma reorganização curricular orientada pelos princípios da flexibilização e da diversificação das trajetórias formativas. Tal proposta, que pretendeu enfatizar o protagonismo juvenil como eixo central, foi objeto de críticas quanto às suas condições concretas de implementação e aos seus efeitos sobre a garantia do direito à educação. A reforma procurava atingir resultados ao associar a Formação Geral Básica (FGB), que abrange as disciplinas “tradicionais”, restringidas a 1800 horas, e adicionar o chamado Itinerário Formativo (IF), que incluía disciplinas como Projeto de Vida e Trilhas (Disciplinas Eletivas), totalizando 1200 horas desses novos componentes.

Relatório Técnico

Elaborado desde 2013, mas reconfigurado para aprovação durante o governo Temer em 2017, o NEM desvalorizou disciplinas como Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia, que deixaram de ser obrigatórias em todos os anos, embora continuassem como conteúdos essenciais definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O saber docente, de modo mais amplo, foi depreciado à medida em que os professores de diversas áreas eram convocados a ministrarem disciplinas para as quais não tinham formação e se incentivava a contratação de profissionais de “notório saber” (Catini, 2023).

A proposta do NEM sustentou-se na ideia de flexibilizar a formação escolar, permitindo aos estudantes o aprofundamento nos eixos “linguagens e suas tecnologias”, “matemática e suas tecnologias”, “ciências da natureza e suas tecnologias” e “ciências humanas e sociais aplicadas”, ou o encaminhamento da formação em direção ao ensino profissional e tecnológico. Tal reconfiguração foi apontada por especialistas em educação como fortemente influenciada por interesses corporativos, que buscavam oportunidades de parcerias com as redes públicas de educação para o oferecimento de cursos e o recrutamento de mão de obra juvenil, remunerada com bolsas permanência (Catini, 2023).

Na prática, a Reforma do Ensino Médio se mostrou bastante impopular nas escolas à medida que se tornavam claros os seus problemas, tais como: a desorganização da estrutura curricular, o acréscimo de inúmeras disciplinas desprovidas de objetivos e propostas claras, a falta de investimentos, de infraestrutura e de professores. A consequência era a precarização do trabalho dos docentes, que viam sua carga de trabalho ser ampliada em disciplinas para as quais não tinham formação especializada, a redução do tempo de estudo das ciências humanas, o aprofundamento da desmotivação discente etc. (Cássio, 2023).

O Novo Ensino Médio (NEM) foi apresentado com a proposta de promover inovação, flexibilização e modernização da etapa final da educação básica. No entanto, no cotidiano escolar, observou-se que tais diretrizes não se refletiram no aumento do interesse dos estudantes, mas, ao contrário, os dias destinados às disciplinas eletivas registravam baixa frequência e baixo engajamento discente.

Relatório Técnico

O engajamento dos estudantes mostrava-se reduzido, especialmente em função da inexistência de critérios avaliativos claramente definidos, uma vez que os componentes eletivos não estavam associados a avaliações formais por desempenho, nem foram implementados outros modelos sistemáticos de acompanhamento e avaliação das aprendizagens. Ademais, a percepção de lacunas nos conteúdos trabalhados também se apresentava como um fator de desmotivação, levando equipes gestoras e docentes a reorganizar os percursos eletivos, frequentemente incorporando atividades de exercícios ou de preparação para exames vestibulares, geralmente vinculadas às áreas de formação original dos professores envolvidos.

No Distrito Federal, a implementação dessas diretrizes ocorreu de forma gradual a partir de 2020. O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2018), inspirado em princípios humanistas e emancipatórios, sinalizava uma concepção de educação como prática da liberdade, conforme defendido por Freire (1996). Nesse sentido, a proposta educacional do DF procuraria articular formação humana, crítica e socialmente comprometida com a dimensão política do ato educativo. Entretanto, observou-se uma tensão persistente entre o ideal emancipatório do projeto curricular e a racionalidade técnico-gerencial que permeava a nova legislação (Vista, 2024), evidenciando que as reformas nem sempre dialogam plenamente com os ideais pedagógicos ou as realidades regionais.

A reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017 foi posteriormente revista e ampliada pela Lei nº 14.945/2024, que instituiu a Política Nacional do Ensino Médio (PNAEM), redefinindo parâmetros e reforçando o compromisso com uma formação integral e contextualizada. Conforme destaca Deschamps (2025), essa nova legislação surge como resposta à insuficiência da estrutura anterior, especialmente diante das críticas à fragmentação curricular e à desconexão entre a escola e as demandas contemporâneas.

A Lei nº 14.945/2024 aumenta a carga horária de disciplinas consideradas parte do núcleo comum e define uma carga horária total mínima de 3.000 horas para o Ensino Médio, sendo, no mínimo, 2.400 horas destinadas à Formação Geral Básica (FGB) e 600 horas à parte diversificada, composta pelo Itinerário Formativo de Aprofundamento (IFA). Essa estrutura representa um avanço em relação à limitação curricular anterior e, segundo Deschamps (2025), a ampliação da FGB pretende reequilibrar a centralidade das áreas do conhecimento, corrigindo distorções geradas pela excessiva fragmentação observada após 2017.

Contudo, estudos recentes (Santos, 2024) apontam que a ampliação da carga horária não garante, por si só, qualidade formativa. Em muitos contextos, sobretudo em todas as Regiões Administrativas do Distrito Federal, a falta de professores e a precariedade estrutural comprometem a efetividade da proposta. Assim, a expansão quantitativa pode ser lida como um movimento mais normativo do que pedagógico, o que exige do poder público uma reestruturação das condições de trabalho docente, da ação pedagógica e da infraestrutura escolar.

2.2 Percursos eletivos da Política Nacional de Ensino Médio

Atualmente, no âmbito do Programa Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio do Distrito Federal (PNAEM/DF), o Itinerário Formativo de Aprofundamento (IFA) organiza-se por meio do Curso Comum de Aprofundamento (CCA), que passou a substituir o componente Projeto de Vida e os Percursos Educacionais Estruturados (PEE),⁴ estes últimos em substituição às antigas “Trilhas”. Estes percursos têm como finalidade articular as diferentes áreas do conhecimento, com ênfase na interdisciplinaridade e na construção de aprendizagens contextualizadas, buscando favorecer a integração curricular e a ampliação das experiências formativas dos estudantes. A proposta dialoga com o Currículo em Movimento do Distrito Federal que tem como principal referencial teórico a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2003, 2008), que compreende o conhecimento como uma produção social e histórica, apropriável de forma consciente no processo educativo.

As disciplinas eletivas configuram-se como uma das principais inovações curriculares do PNAEM. No Distrito Federal, elas abrangem tanto percursos de aprofundamento acadêmico quanto de formação técnica e profissional, com o objetivo de ampliar as possibilidades formativas e favorecer trajetórias alinhadas aos interesses e projetos de vida dos estudantes (Deschamps, 2025). Estudos como o de Santos (2024) apontam que a oferta dessas disciplinas apresenta variações entre as unidades escolares, tanto em relação à diversidade quanto à organização dos componentes, refletindo as diferentes condições estruturais, pedagógicas e de pessoal existentes nas redes públicas de ensino.

⁴ No momento de realização dessa etapa da pesquisa, a PNAEM/DF ainda não estava vigente. Nesse sentido, realizamos o campo no contexto do “Projeto de Vida” e das diretrizes da Lei 13.415/17. Entretanto, esse relatório se propõe a pensar a realidade da nova legislação e por isso consideramos importante detalhar as especificações do cenário atual.

Relatório Técnico

No que se refere à interdisciplinaridade, observa-se que sua implementação ocorre de maneira diversa no cotidiano escolar. A organização curricular mantém os componentes disciplinares segmentados, de modo que a articulação entre as áreas do conhecimento depende de projetos e práticas integradoras promovidas pelas próprias escolas. Esse cenário evidencia os desafios inerentes à reorganização curricular proposta pelo PNAEM, especialmente no que diz respeito à superação de modelos tradicionais de ensino e à consolidação de práticas efetivamente integradas (Vista, 2024).

O protagonismo juvenil e a ampliação da autonomia discente constituem princípios centrais do PNAEM e orientam a organização dos itinerários formativos. A proposta buscaria estimular a participação dos estudantes nas escolhas curriculares e no planejamento de seus percursos escolares. Entretanto, a efetivação desse protagonismo apresenta diferentes configurações conforme o contexto institucional, as condições socioeconômicas dos estudantes e os recursos disponíveis nas escolas, demandando mediações pedagógicas contínuas e acompanhamento sistemático das escolhas realizadas (Vista, 2024).

O componente Projeto de Vida, concebido inicialmente no NEM como elemento integrador do currículo —tratando-se de um eixo ou princípio que articularia conhecimentos, práticas, valores, experiências, conectando disciplinas, áreas do conhecimento e a realidade dos estudantes —, teve como objetivo promover reflexões sobre trajetória escolar, formação pessoal e perspectivas futuras. Ao longo do processo de implementação do PNAEM, esse componente passou por reorganizações, sendo incorporado de forma transversal ao currículo (sem a obrigatoriedade de um espaço fixo, pré-definido). Pesquisas indicam que sua materialização no cotidiano escolar dependeria fortemente da formação docente, do planejamento coletivo e da articulação com os demais componentes curriculares, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, nos quais o diálogo e a contextualização se mostram fundamentais para o desenvolvimento das propostas (Santos, 2024; Freire, 1996)

A política educacional voltada aos jovens no Ensino Médio brasileiro apresenta, historicamente, um descompasso estrutural entre o que está previsto na legislação e o que efetivamente se concretiza no cotidiano escolar. Embora documentos oficiais, como a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a recente Reforma do Ensino Médio, estabeleçam princípios de qualidade, equidade e formação integral, a materialização dessas diretrizes sempre permaneceu desigual e insuficiente. A distância entre o escrito e o feito revela problemas recorrentes de continuidade administrativa, investimento instável e ausência de coordenação federativa.

Relatório Técnico

Em primeiro lugar, política, continuidade e investimento constituem dimensões interdependentes, mas fragilizadas no cenário nacional. A cada ciclo governamental, mudanças de prioridades e rupturas de programas comprometem a consolidação de políticas de longo prazo. Mesmo quando o texto legal é robusto, o financiamento não acompanha a ambição normativa. A insuficiência de recursos para infraestrutura, formação docente e ampliação do ensino em tempo integral impede a universalização de condições mínimas de qualidade, especialmente nas redes estaduais, principais responsáveis pelo Ensino Médio.

Além disso, persistem desafios estruturais e uma clara ausência de coordenação entre União, estados e municípios. A execução das políticas fica pulverizada, com baixa articulação entre programas federais e iniciativas locais. Falta alinhamento entre currículos, avaliações, condições de trabalho docente e práticas pedagógicas. Assim, a promissora retórica de inovação, equidade e formação integral esbarra na heterogeneidade de capacidades institucionais e na carência de mecanismos que garantam implementação efetiva, monitoramento e correção de rumos.

No caso do Distrito Federal, esses problemas gerais assumem contornos ainda mais visíveis. Embora a legislação local reafirme o compromisso com uma educação pública de qualidade, o que se observa é uma falta de intencionalidade política consistente para enfrentar os desafios que mais impactam os estudantes: desigualdades territoriais, superlotação, escassez de profissionais especializados (como intérpretes), precarização docente, infraestrutura inadequada em regiões vulneráveis e ausência de políticas estruturantes de permanência e tempo integral. A política educacional do DF revela que desigualdades não são meramente efeitos colaterais, mas resultados de escolhas: ao priorizar determinados territórios ou pautas em detrimento de outras, a gestão produz e reproduz assimetrias sociais que se refletem diretamente no acesso, na aprendizagem e nas oportunidades oferecidas aos jovens.

As desigualdades raciais e de gênero no Distrito Federal não são circunstanciais, mas estruturais e têm correlação direta com as realidades vividas, a permanência escolar e a continuidade dos estudos. Jovens pretos e pardos compõem a maioria dos estudantes na rede pública e ocupam posições socioeconômicas mais desfavorecidas. A invisibilidade estatística de indígenas e amarelos reforça a negligência histórica e a falta de políticas específicas voltadas para esses grupos.

Relatório Técnico

Jovens pretos, pardos e mulheres, especialmente aquelas residentes em regiões periféricas, são os mais vulneráveis à evasão, ao trabalho precoce, à insegurança alimentar e à falta de apoio psicossocial. No Distrito Federal, tais desigualdades se refletem de forma aguda porque, apesar da alta renda média da unidade federativa, essa riqueza é profundamente concentrada e racializada. Assim, a desigualdade educacional não é apenas uma consequência da desigualdade social: ela também a reproduz.⁵

Assim, faz-se evidente que não há como falar de política educacional sem discutir desigualdade de classe, raça e gênero. A legislação brasileira promete equidade, mas a realidade demonstra que, sem intencionalidade política, financiamento estável e ações que enfrentam explicitamente desigualdades estruturais, o direito à educação permanece parcial e é profundamente atravessado por cor, gênero e território.

Desse modo, embora o marco legal brasileiro para o Ensino Médio estabeleça princípios sofisticados e compromissos inequívocos com a qualidade e a equidade, a implementação real demonstra que, sem continuidade, investimento adequado e decisão política firme, o país e nesse caso específico o Distrito Federal, a promessa de uma educação transformadora permanece incompleta. A qualidade prevista no texto de lei não se realiza plenamente porque a ação governamental, condicionada por interesses, prioridades instáveis e desigualdade territorial, não garante as condições necessárias para que os jovens vivenciem a escola que lhes é assegurada no papel. As manifestações do descompasso entre o prescrito e a realidade escolar pública do DF, esboçado acima, se refletem no panorama das escolas pesquisadas.

⁵ Para maiores informações, ver: DISTRITO FEDERAL. Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF). Resultados gerais: moradores e domicílios. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2024. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2024. Disponível em: https://pdad.ipe.df.gov.br/files/reports/Relatorio_DF.pdf. Acesso em: 06 de março de 2026; DISTRITO FEDERAL. Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF). Retratos sociais 2021: pessoas negras – sumário executivo. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2021. Disponível em: <https://url-shortener.me/FXHF>. Acesso em: 06 de março de 2026.

2.3 Panorama das escolas pesquisadas

Nesta subseção, apresenta-se em tópicos uma análise qualitativa das escolas selecionadas para pesquisa qualitativa que como destacado nas notas metodológicas consistiram na realização de entrevistas com diretores e grupos focais com professores e estudantes. Os dados quantitativos da amostra geral são utilizados exclusivamente como referência contextual, não sendo empregados para inferências diretas sobre cada unidade escolar. A organização analítica prioriza eixos interpretativos e observações de campo, capazes de evidenciar contrastes territoriais, institucionais e formativos relevantes para a formulação de políticas públicas educacionais.

2.3.1 – Território, desigualdade e perfil discente

As escolas pesquisadas estão inseridas em territórios marcados por desigualdades socioeconômicas, que se refletem diretamente no perfil dos estudantes. Observam-se trajetórias escolares atravessadas por vulnerabilidade social, distorção idade-série e conciliação entre estudo e trabalho. A origem territorial dos estudantes condiciona o acesso a bens culturais, a regularidade da frequência escolar e as expectativas em relação à continuidade dos estudos, evidenciando que o Ensino Médio público opera em contextos profundamente desiguais.

Nos grupos focais com estudantes, podemos observar esse padrão geral em todas as instituições, entretanto a dualidade maior se dá ao comparar as respostas dos discentes de Ceilândia e do Lago Sul. Os alunos do CEM 12 de Ceilândia apresentaram a maior distorção idade-série, menor nível de escolaridade dos pais e/ou responsáveis, maior exercício de atividades remuneradas e residência próxima ao perímetro escolar. Em contrapartida, os alunos do Centro Educacional do Lago não apresentaram distorção idade-série, a maioria dos pais e/ou responsáveis possuindo nível superior, atividades extraescolares apenas voltadas a hobbies, saúde e estudos (não remunerados) e residência fora do Plano Piloto.

2.3.2 – Infraestrutura, condições de trabalho docente e gestão escolar

As condições materiais e institucionais das escolas analisadas apresentam variações significativas. Enquanto algumas unidades dispõem de infraestrutura consolidada e maior estabilidade do corpo docente, outras enfrentam precariedade física, ausência de profissionais de apoio, como psicólogos, orientadores e intérpretes e alta rotatividade de professores. Essas desigualdades impactam diretamente a capacidade de implementação das diretrizes do Plano Nacional do Ensino Médio, revelando limites estruturais que extrapolam a esfera pedagógica.

Nos grupos focais de professores, os docentes do CEM 12 de Ceilândia disseram fazer o possível dentro das condições estruturais, reconhecendo que o NEM não trouxe subsídios físicos para sua boa implementação, mas valorizando o papel da gestão nas articulações e projetos propostos para o bom funcionamento escolar. Os professores do CED 01 do Itapoã defendem a gestão compartilhada com as instituições militares como necessária, destacando vantagens como a inibição da violência, o respeito ao professor e a segurança, além do alívio da sobrecarga de trabalho dos professores. No CEL do Lago Sul, a equipe se apoia na gestão para desenvolver projetos e atividades, elogiando o esforço da equipe diretiva em prezar pela liberdade de expressão e pela diversidade. Por fim, no CEM 01 do Gama a gestão é vista como parceira dos professores, mas manifestam que por vezes a falta de tempo e apoio institucional compromete a continuidade de projetos.

2.3.3 – Modelos institucionais e cultura escolar

Os diferentes modelos de organização escolar observados produzem efeitos distintos sobre a cultura institucional e as relações pedagógicas. A presença de modelos militarizados, de escolas de tempo integral com projetos bilíngues e de unidades com propostas pedagógicas mais flexíveis evidencia que o Ensino Médio no Distrito Federal não constitui uma experiência homogênea. Esses modelos influenciam a participação estudantil, as práticas disciplinares, o clima escolar e a relação dos estudantes com a escola, configurando diferentes concepções de formação.

Enquanto o CEL do Lago Sul é uma escola de oferta em tempo integral bilíngue, que oferece atividades desportivas, culturais e de aprofundamento educativo em turno estendido de 09 horas, o CED 01 do Itapoã funciona por meio do modelo de

“gestão compartilhada” entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Segurança Pública do GDF, com todo o conjunto de medidas disciplinares que fazem parte desse modelo. O CEM 12 de Ceilândia e o CEM 01 do Gama são instituições de gestão democrática e turno regular, mas com estruturas e culturas escolares muito distintas - a infraestrutura escolar e as condições socioeconômicas do corpo discente do Gama são melhores do que as de Ceilândia.

2.4 Características espaciais e socioeconômicas das escolas

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), publicado em 2023⁶, o Centro Educacional do Lago (CEL) tem cerca de 480 estudantes, a maioria entre 15 e 17 anos, cursando o Ensino Médio em Tempo Integral. Apesar de localizada no Lago Sul, bairro de classe alta de Brasília, apenas 10% dos estudantes são moradores dessa região. Os 90% restantes são provenientes de outras regiões administrativas do Distrito Federal (principalmente, São Sebastião, Jardim Botânico, Paranoá e Itapoã), tendo de percorrer distâncias significativas para chegarem à escola por meio do transporte público convencional ou do transporte escolar providenciado pelo Governo do Distrito Federal (GDF).

A maioria deles (81,8%) é de baixa renda, sendo que 16,2% possuem renda familiar per capita menor do que um salário-mínimo por mês; 42,6% possuem renda familiar per capita de 1 a 2 salários-mínimos por mês; 23% possuem renda familiar per capita de 3 a 4 salários-mínimos por mês; e apenas 18,2% possuem renda de 5 ou mais salários-mínimos por mês.

Além de escola em tempo integral, o CEL do Lago Sul é uma Escola Intercultural Bilingüe em que parte da carga horária das disciplinas, principalmente na Formação Geral Básica, é ofertada em língua inglesa. O CEL do Lago Sul mantém parcerias estratégicas com instituições como a Casa Thomas Jefferson e tem como objetivo incentivar os estudantes a conhecerem tanto o idioma quanto a cultura dos países anglófonos, propondo aos estudantes essa inserção como caminho para se inserirem no mundo globalizado (SEEDF, 2023).

⁶ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_ced_do_lago_plano_piloto-1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2026

Relatório Técnico

O projeto político pedagógico da escola estima o percentual de carga horária em língua inglesa em 20% para a 1ª série, 45% na 2ª série e 40% na 3ª série. A impressão sugerida pela pesquisa e visitas de campo é que a implementação desse projeto bilíngue se dá de forma bastante irregular e assimétrica, tendo em vista as dificuldades estruturais para a sua implementação, sem que a equipe docente seja majoritariamente fluente em língua inglesa. A própria composição do quadro de professores com maioria de profissionais temporários em condições precarizadas e com alta rotatividade, como em toda a rede do Distrito Federal, já aparece como empecilho para a realização desse objetivo.

No que diz respeito à sua infraestrutura, a escola possui espaço próprio desde 1979. O CEL do Lago Sul possui 12 salas de aulas, 2 salas menores para oficinas, 2 salões multifuncionais interligados (usados para eventos e oficinas) 1 cantina e 1 depósito de alimentos, distribuídos em 3 blocos térreos; sala de apoio à aprendizagem, secretaria, banheiros masculino e feminino, sala de atendimento ao estudante, sala dos professores, sala de coordenação/, sala de recursos generalista, sala de recursos audiovisuais/instrumentos e sala da direção. Na área externa tem um bloco coberto para atividades múltiplas e eventos, 1 quadra poliesportiva, 2 vestiários (1 masculino e 1 feminino) e uma guarita. Destaca-se que a escola possui um projeto de informática e por isso possui uma sala de moderna com 12 computadores e *design gamer* bastante convidativa. Porém, a sala é temporária e deve ser desmontada no fim do ano letivo. Todos os professores dispõem de sala-ambiente, ou seja, os estudantes se deslocam para as salas de aula das respectivas disciplinas, que são decoradas e organizadas com os materiais de aula preparados pelos docentes.

A escola apesar de ser ampla, possui diversos problemas estruturais, pois não recebe uma reforma significativa desde a sua construção, apresentando problemas em sua estrutura, necessitando de aumento do espaço da cozinha, construção de refeitório, melhoria da parte elétrica, que não suporta o funcionamento dos ar-condicionados, e construção de espaço de convivência para os estudantes.

O CED 01 do Itapoã, segundo o PPP (SEDF, 2023), é a segunda maior escola do Distrito Federal em número de estudantes, com cerca de 2.480 estudantes distribuídos entre os turnos matutino (Ensino Médio) e vespertino (Ensino Fundamental). Embora o PPP da escola não apresente os dados socioeconômicos da comunidade atendida, o fato dela atender estudantes do Itapoã sugere que eles são oriundos predominantemente de famílias de baixa renda.

⁷ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_ced_do_lago_plano_piloto-1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2026

Relatório Técnico

A economia local é dominada pelo setor terciário (serviços e comércio) e pela construção civil. No que diz respeito a sua infraestrutura, trata-se de um espaço alugado pelo governo do Distrito Federal com dois andares, espaço amplo e 36 salas de aula, mas diversos problemas estruturais. As salas de aulas da escola são escuras e pouco ventiladas, a acústica é inadequada e os banheiros estão em mau estado de conservação. O espaço destinado aos laboratórios e à biblioteca permanecem praticamente inativos por falta de equipe para o trabalho nesses locais e o estado de conservação dos banheiros e salas de aula é insatisfatório. As quadras poliesportivas, por outro lado, foram recentemente reformadas e se encontram em bom estado e os professores dispõem de sala-ambiente, o que facilita o seu cotidiano de ensino.

Desde 2019, a escola opera sob modelo militarizado em que a responsabilidade de gestão pedagógica e disciplinar é dividida entre professores e policiais militares, numa parceria entre Secretaria de Educação e Secretaria de Segurança Pública, que tem sido fomentado pelo governador Ibaneis Rocha (MDB) no Distrito Federal e que tem causado controvérsias não somente no Distrito Federal, mas em todo o território nacional. O modelo “cívico-militar” em escolas públicas no Brasil tem ganhado adesão em Estados e Municípios de todo o país, em especial nas comunidades mais pobres em que se destaca a vulnerabilidade social, a precarização do ambiente escolar e a deterioração das condições educacionais.

As escolas militarizadas propõem a disciplina, a hierarquia e a uniformização como soluções para o desinteresse dos discentes, a sobrecarga dos docentes e a perda de harmonia da comunidade escolar. No caso do CED 01, do ponto de vista da gestão e parte dos professores, o modelo cívico-militar teria melhorado a disciplina do corpo discente, impactado positivamente a sensação de segurança para a comunidade escolar e trazido recursos adicionais para a escola, entretanto não foram apresentados dados oficiais que comprovem tais impressões. A banda de estudantes, conduzida pela equipe disciplinar, também é motivo de comemoração para a gestão, tendo sido premiada pela participação em concursos e sendo o exemplo maior de sucesso da gestão compartilhada.

Apesar desse apoio predominante entre gestores, os relatos dos estudantes foram majoritariamente negativos acerca do caráter cerceador e excludente do modelo, caracterizado pela restrição do diálogo democrático. Os professores críticos ao modelo também apontam para o enfraquecimento da gestão democrática da escola, reduzindo participação da comunidade escolar nos processos decisórios e o despreparo de parte da equipe disciplinar.

Relatório Técnico

O Centro de Ensino Médio 12 de Ceilândia está localizado no Setor P Norte e, conforme o PPP (SEDF, 2023)⁸, atende estudantes tanto do próprio setor quanto de áreas circunvizinhas, como Ceilândia Norte (via Oeste), Expansão do Setor “O”, QNQ, QNR, Setor de Chácaras, Setor Habitacional Sol Nascente e diversos condomínios da região. Atualmente, o CEM 12 conta com aproximadamente 1.507 estudantes matriculados no Ensino Médio regular, dos quais 572 são da primeira série, cerca de 520 estudantes no turno diurno e 52 no noturno.

A comunidade escolar é caracterizada por apresentar baixa participação familiar nas atividades pedagógicas e institucionais. A renda familiar predominante situa-se entre dois e cinco salários-mínimos e as famílias costumam ser numerosas, com uma média de seis pessoas por família. Os estudantes da primeira série têm, por volta de entre 15 e 17 anos, revelando um quadro significativo de distorção idade-série. O IDEB da escola não foi calculado devido à baixa adesão, o que dificulta a obtenção de indicadores consolidados sobre rendimento e fluxo escolar.

Do ponto de vista da infraestrutura, o CEM 12 dispõe de 18 salas de aula, porém grande parte delas apresenta ventilação insuficiente, fator que interfere no conforto térmico e na permanência estudantil, especialmente em períodos de altas temperaturas. Embora a escola possua estrutura básica para funcionamento, há limitações em termos de equipamentos pedagógicos e suporte psicossocial, além de desafios relacionados à segurança, sobretudo no turno noturno (SEDF, 2023).

O corpo docente é composto por 84 professores, cuja formação continuada e atuação interdisciplinar constituem um ponto considerado positivo pela instituição. A escola organiza sua prática avaliativa de maneira formativa, utilizando múltiplos instrumentos que buscam contemplar processos de aprendizagem mais amplos. Entre os aspectos positivos, destacam-se os projetos interdisciplinares e culturais desenvolvidos na escola, que fortalecem o vínculo com a comunidade e ampliam as experiências formativas dos estudantes. Em contrapartida, a instituição enfrenta desafios importantes relacionados à diversidade cultural e socioeconômica do público atendido. Enquanto os estudantes residentes no entorno imediato da escola tendem a apresentar melhores condições sociais, aqueles que vêm de regiões mais distantes e marcadas por elevados índices de vulnerabilidade, como o Sol Nascente, lidam com dificuldades de deslocamento, necessidade de alimentação, insegurança no retorno para casa e carência de apoio psicossocial. Esses fatores contribuem significativamente para o aumento da evasão, sobretudo no período noturno, além da reprovação, o que eleva o número de estudantes em distorção idade/série.

⁸ Disponível em: < https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_cem_12_ceilandia-1.pdf .>. Acesso em: 16 fev. 2026.

Relatório Técnico

De acordo com seu PPP (SEDF, 2024), o Centro de Ensino Médio 01 do Gama atende predominantemente estudantes residentes do próprio território, aproximadamente 62,7% do corpo discente, mas também há estudantes que residem em regiões vizinhas como Santa Maria, Novo Gama (GO), Valparaíso de Goiás (GO) e Cidade Ocidental (GO). A comunidade escolar é marcada por significativa diversidade étnica e socioeconômica, com famílias distribuídas entre rendas inferiores a R\$1.500 e superiores a R\$5.500. A instituição totaliza 2.206 matrículas no Ensino Médio Regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desses, 710 estudantes pertencem à primeira série, sendo 679 no turno diurno e 31 na modalidade EJA. A faixa etária predominante entre os ingressantes situa-se entre 15 e 16 anos.

No que se refere à infraestrutura, o CEM 01 dispõe de um conjunto arquitetônico amplo e tecnicamente bem equipado, composto por 31 salas de aula e cinco quadras poliesportivas, além de recursos tecnológicos que favorecem a implementação de estratégias pedagógicas contemporâneas. Apesar dessa estrutura privilegiada, a escola enfrenta limitações relevantes, em especial a superlotação de turmas, que compromete a qualidade das interações pedagógicas e as condições físicas de permanência. Soma-se a esse quadro a insuficiência de intérpretes, que dificulta a efetivação de práticas inclusivas e restringe o atendimento adequado a estudantes surdos (SEDF, 2024).

O corpo docente, composto por 123 professores, destaca-se pela elevada qualificação acadêmica, incluindo especialistas, mestres e doutores, o que constitui um diferencial significativo no planejamento e na execução das práticas educativas. A orientação pedagógica da instituição fundamenta-se no uso de metodologias ativas, privilegiando processos de aprendizagem centrados no estudante, na resolução de problemas e na construção colaborativa do conhecimento. A avaliação adota uma perspectiva híbrida, integrando abordagens formativas e cumulativas com o intuito de contemplar tanto o acompanhamento contínuo do desenvolvimento discente quanto o registro sistemático de suas aprendizagens.

⁹ Disponível em: < https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2024/06/ppp_cem_01_gama.pdf > . Acesso em: 16 fev. 2026.

2.5 Comparação entre as escolas e implicações para políticas públicas

A análise comparativa entre as escolas selecionadas permite apreender, de modo articulado, um conjunto de dimensões explicativas: (i) fatores territoriais, relativos às condições socioespaciais nas quais as unidades se inserem; (ii) fatores institucionais, vinculados à infraestrutura, aos recursos disponíveis e à capacidade administrativa; (iii) fatores organizacionais, associados à gestão escolar, à organização do trabalho pedagógico e aos modos de implementação da política; e (iv) fatores pedagógicos, que incidem diretamente sobre o currículo, as práticas docentes e as experiências formativas dos estudantes. Essa opção metodológica torna possível explicitar como uma mesma diretriz normativa se materializa de forma desigual em contextos escolares distintos, evidenciando que as disparidades não decorrem apenas do desenho formal da política, mas são produzidas na interação entre território, instituição, organização escolar e práticas pedagógicas.

Do ponto de vista territorial e socioeconômico, observa-se que o CED 01 do Itapoã e o CEM 12 de Ceilândia atendem majoritariamente estudantes provenientes de regiões de alta vulnerabilidade social, marcadas por baixa renda, distorção idade-série, necessidade de conciliação entre estudo e trabalho e dificuldades de deslocamento. Nessas unidades, a permanência escolar encontra-se fortemente condicionada à oferta de políticas de suporte — como alimentação, transporte e acompanhamento psicossocial — cuja insuficiência impacta diretamente os índices de evasão e reprovação, sobretudo no turno noturno. Em contraste, o CEM 01 do Gama e o CEL do Lago Sul apresentam perfis mais heterogêneos, pois convivem estudantes de baixa renda com outros de média e alta renda.

As condições de infraestrutura e funcionamento institucional revelam disparidades significativas entre as escolas analisadas. O CED 01 do Itapoã opera em prédio alugado, com problemas estruturais relevantes e espaços pedagógicos subutilizados, enquanto o CEM 12 enfrenta limitações relacionadas à ventilação, segurança e insuficiência de suporte psicossocial. O CEM 01 do Gama dispõe de infraestrutura ampla e tecnicamente adequada, mas enfrenta desafios como superlotação de turmas e ausência de profissionais especializados, como intérpretes, o que compromete a efetivação de políticas inclusivas. O CEL do Lago Sul, embora conte com prédio próprio e recursos diferenciados, também apresenta fragilidades estruturais decorrentes da ausência de reformas significativas e de limitações elétricas que afetam o pleno funcionamento da escola em tempo integral.

Relatório Técnico

Esses achados indicam que a infraestrutura, isoladamente, não garante a implementação efetiva da política, sendo indissociável das condições de trabalho docente e da organização da gestão escolar.

À luz desses achados, torna-se evidente que a disseminação da desinformação no ambiente escolar não pode ser compreendida apenas como um fenômeno individual ou restrito ao uso das redes sociais, mas como resultado de um conjunto de condições estruturais, pedagógicas e institucionais que moldam a experiência formativa dos estudantes. Escolas que dispõem de maior estabilidade docente, infraestrutura adequada, tempo pedagógico qualificado, espaços de diálogo e práticas que estimulam o pensamento crítico tendem a favorecer o desenvolvimento da autonomia intelectual, da leitura crítica da informação e da participação democrática. Por outro lado, contextos marcados por precarização, alta rotatividade de professores, ausência de suporte psicossocial e modelos de gestão excessivamente disciplinadores ou pouco dialógicos limitam as possibilidades de reflexão crítica e favorecem a circulação acrítica de conteúdos desinformativos. Assim, o enfrentamento da desinformação no Ensino Médio público exige políticas educacionais que ultrapassem ações pontuais de educação midiática, articulando condições materiais, organização pedagógica e formação docente como elementos centrais para a consolidação de uma formação crítica e cidadã.

Capítulo 3 - Economia e Trabalho na perspectiva de estudantes do ensino médio no DF

Sayonara Leal

Neste capítulo, vamos explorar os dados quantitativos e qualitativos referentes ao eixo **economia e trabalho**. Destacamos os temas sobre concepções de justo/injusto acerca de políticas sociais no país, desigualdades sociais, perspectivas de mercado de trabalho e de ingresso no Ensino Superior, além das impressões dos estudantes entrevistados sobre direitos trabalhistas (Consolidação das Leis do Trabalho - CLT).

O capítulo mostra que os jovens do ensino médio público, em sua maioria negros e de baixa renda, vivem e pensam o trabalho dentro de um contexto de forte precariedade estrutural, desigualdade social e limitações educacionais, mas atribuem grande importância à escola como espaço de formação instrucional e possível acesso a melhores oportunidades, especialmente o ingresso no ensino superior. Ao mesmo tempo, valorizam qualidades associadas ao “trabalhador ideal” na sociedade da informação – autonomia, flexibilidade, capacidade de aprender continuamente e uso de tecnologias – enquanto têm experiências escolares em instituições educacionais marcadas por carências materiais, trajetórias familiares de baixa escolaridade e fortes constrangimentos de classe, raça e território.

Os dados quantitativos e qualitativos indicam uma combinação paradoxal: os estudantes defendem a intervenção do Estado na economia, políticas redistributivas e garantias sociais, mas rejeitam fortemente o trabalho formal regido pela CLT, conjunto de normas instituídas, em 1943, para regular as relações entre empregados e empregadores no Brasil, influenciados tanto pela experiência concreta de empregos mal remunerados e extenuantes quanto por discursos digitais que associam CLT a fracasso e “escravidão” e exaltam o empreendedorismo como signo de autonomia e renda mais satisfatória, em comparação ao trabalho formal. Nesse cenário, o “empreendedorismo periférico” figura como promessa de mobilidade, reconhecimento e afirmação identitária, ainda que frágil e pouco protegido, revelando jovens que desejam vínculos de trabalho com sentido, proteção e dignidade, mas que não veem, no mercado formal, a realização dessa promessa.

3.1 Desigualdades estruturais frente ao trabalho

Conforme anunciado no primeiro capítulo, nossa análise assume o pressuposto de que os posicionamentos juvenis devem ser compreendidos considerando-se as desigualdades estruturais que impactam as suas experiências e expectativas. Desse modo, as tomadas de posição dos jovens com respeito ao eixo economia e trabalho devem ser colocadas em relação com a configuração atual das relações de produção, atravessadas pelo capitalismo de plataforma (Chaves, 2020), sob o modo de regulação do neoliberalismo, em tempos de ascensão do empreendedorismo no mundo laboral que, no caso, brasileiro, é marcado pela informalidade.

A disseminação da gramática do empreendedorismo encontra locus privilegiado em ambientes de aprendizagem, em especial, na escola. Mais recentemente, no Brasil, o currículo do novo ensino médio, como apresentado no início deste relatório, tem como eixo estruturante o empreendedorismo como modo de “estar no mundo”, sob a justificativa de incentivar junto a estudantes da educação básica “protagonismo, criatividade, pensamento crítico e autonomia”. Mas, o texto da BNCC não traz muita clareza a respeito da distinção e articulação entre prática empreendedora como capacidade de solucionar problemas sociais, inclusive com ou sem fins lucrativos (empreendedorismo social), e o empreendedorismo (privado) (Oliveira, 2004) enquanto avatar do individualismo sistêmico e anônimo do sujeito neoliberal (Faria; Leal, 2024).

Na versão mais propagada da “arte de empreender”, além das aclamadas adaptabilidade, flexibilidade e resiliência, o trabalhador é chamado a agir como um empreendedor de si mesmo, assumindo riscos e gerenciando sua própria carreira, dispensando os cuidados regulatórios do Estado (Dardot; Laval, 2016). No entanto, a literatura mostra que empreender demanda, para além de preparo instrucional, implementação de políticas públicas contextualizadas que fomentem oportunidades de negócios de pequeno e médio portes. No caso de países periféricos como o Brasil, parece-nos relevante pensar a relação entre empreendedorismo e classe social (Vale, 2014) porque, como apontam pesquisas, enquanto empreendedores de classes mais abastadas usam capital social/familiares, comunidades de baixa renda, classes D/E (base da pirâmide), empreendem por necessidade, com poucos recursos e, muitas vezes, contando com benefícios sociais para sobreviver. Assim, no neoliberalismo periférico, para as famílias de classe popular, ser dono do próprio negócio, raramente, é uma escolha ideológica contra o estado de bem-estar social, mas uma resposta à sobrevivência e à busca por dignidade.

Relatório Técnico

Nesse sentido, o empreendedorismo é uma estratégia de autonomia e uma tentativa de mudar o rumo da vida em um cenário de escassez de oportunidades formais. Empreender também é um tipo de afirmação identitária, um ato de resistência contra o racismo e a exclusão social. Empreender, nesses termos, pode permitir que o jovem crie espaços onde sua cultura (música, estética, gírias) é valorizada, em vez de ser reprimida por códigos de conduta acachapantes e normatizados.

Com efeito, em pesquisa do Centro Estudos Sociedade, Universidade e Ciência (Sou_Ciência) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em parceria com o Instituto de Pesquisa IDEIA, três em cada dez jovens brasileiros, entre 18 e 27 anos, 29,5% dos jovens entrevistados têm como maior desejo profissional ter o seu próprio negócio ou a sua própria empresa e 11,5% de serem autônomos (SOU_CIÊNCIA, 2024), ao mesmo tempo que a pesquisa da Itaú educação e trabalho (2023) mostra que para a realização de seus projetos de vida, eles/elas consideram mais conveniente ter formação em um curso universitário do que em um curso técnico. De acordo com a pesquisa SOU_CIÊNCIA, (2026), o nível de escolaridade influencia no interesse em empreender. Quanto maior a escolaridade, maior o interesse em ter a própria empresa. Os jovens pretos (31%) e pardos (32%) são os mais interessados em ter o próprio negócio, superando os brancos (27%).

Constatamos em nossa investigação que os nossos/as jovens articulam diploma de ensino superior e autonomização no mercado de trabalho, via empreendedorismo privado, sinalizando o propósito de autonomia, com tempo para projetos pessoais, superando a vontade de seguir regras rígidas e horários fixos em um emprego tradicional. Esses dados indicam pistas valiosas sobre o fenômeno atual no país de rejeição à CLT entre essa população, ou seja, a “juventude não quer ser classe trabalhadora”.

A precariedade estrutural do mercado de trabalho brasileiro marca o contexto de tomada de posição dos jovens estudantes com relação aos temas economia e trabalho. Assim, com base nos dados quantitativos e qualitativos, este capítulo contribui para compreendermos melhor a adesão ou rejeição dos jovens de classe popular ao empreendedorismo.

3.2 Perfil social dos estudantes das escolas pesquisadas

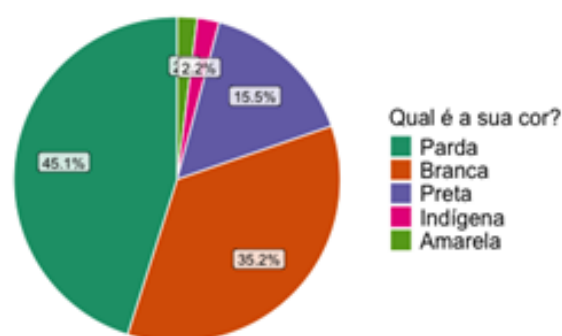
A amostra de discentes das escolas públicas pesquisadas é composta por estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, majoritariamente adolescentes. Observa-se uma distribuição relativamente equilibrada entre os gêneros e predominância de estudantes autodeclarados pardos, seguidos por brancos e pretos. Esse perfil expressa a intersecção entre juventude, raça e classe, característica estrutural da escola pública brasileira.

Figura 1 – Distribuição por gênero



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Figura 2 – Distribuição por raça/cor



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Como muitos estudantes apresentaram dificuldade de declarar a renda familiar na fase de testes do instrumento, optamos por colocar uma pergunta sobre benefícios sociais, que são mais facilmente reconhecidos pelos alunos e conseguem fazer um recorte de famílias com renda mensal total de até três salários-mínimos ou meio salário-mínimo per capita. Os dados quantitativos evidenciam que parcela significativa dos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio da rede pública do Distrito Federal é beneficiária de programas de transferência de renda. Esse resultado indica que a permanência escolar de parte expressiva da juventude encontra-se diretamente condicionada à atuação do Estado por meio de políticas sociais. Tal achado converge com análises que apontam a centralidade das políticas redistributivas na mitigação das desigualdades educacionais (Arretche, 2018; Ribeiro, 2011).

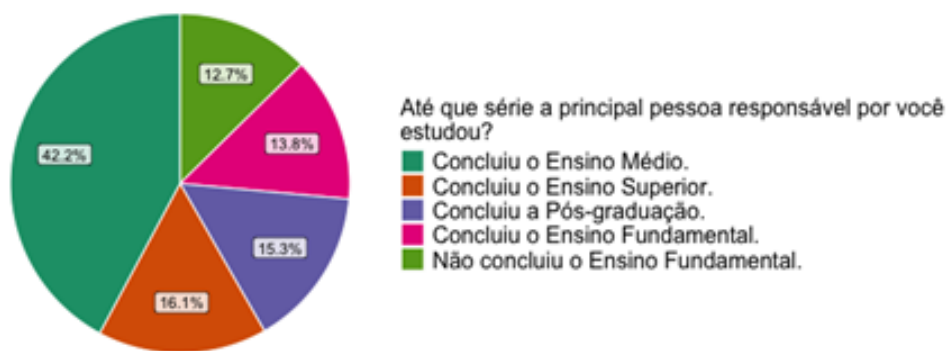
Figura 3 – Recebimento de benefícios sociais



Fonte: Pesquisa Quantitativa

A escolarização do principal responsável pelos estudantes concentra-se majoritariamente no nível médio completo, com participação reduzida de responsáveis com ensino superior. Esse padrão sinaliza limites no capital cultural familiar disponível aos jovens, influenciando trajetórias escolares e expectativas educacionais, conforme amplamente discutido por Bourdieu (1998).

Figura 4 – Escolarização do principal responsável



Fonte: Pesquisa Quantitativa

A relação sociológica entre juventude, raça e classe no desempenho juvenil na escola brasileira se refere a fatores que se fundem para estruturar desigualdades profundas no acesso, permanência e sucesso escolar. Neste sentido, a escola pública não é um campo neutro, mas um espaço onde o racismo estrutural e as disparidades econômicas se materializam em trajetórias educacionais distintas. (Gomes et al, 2021; Gomes, 2024)

Relatório Técnico

A escola pública brasileira se depara com limitações infraestruturais (espaço físico, equipamentos, recursos humanos) que afetam de forma desproporcional a juventude negra e pobre. A classe social, raça e a escolarização dos pais são fatores históricos determinantes não somente para a evasão escolar, mas para a qualidade da aprendizagem daqueles que concluem seus estudos.

Pesquisas atestam que pais com maior escolaridade tendem a proporcionar um ambiente mais estimulante, com melhor acesso a recursos educativos e altas expectativas para o futuro dos filhos (Feijó; França; Pinho Neto, 2022). No entanto, o envolvimento e o afeto, independentemente da escolaridade, se mostram fundamentais para o desenvolvimento integral do jovem (Dill; Calderan, 2011).

No quesito raça e classe, jovens negros de estratos populares enfrentam maiores barreiras de aprendizagem e maiores taxas de abandono escolar. A necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho para ajudar na renda familiar é uma característica da juventude de classe baixa, afetando diretamente a frequência e o rendimento escolar. Assim, à medida que se avança para o Ensino Médio e Superior, a presença de jovens negros diminui drasticamente. Em 2023, enquanto 29,5% das pessoas brancas de 18 a 24 anos estavam no ensino superior e 6,5% já tinham se formado, apenas 16,4% dos pretos e pardos ocupavam esses espaços e 2,9% com o diploma (IBGE, 2024).

A escola pública brasileira, onde se concentram mais estudantes negros, menos abastados, oriundos de famílias menos escolarizadas, acaba operando como uma "linha divisória" que organiza as trajetórias juvenis: enquanto para alguns é um trampolim para a mobilidade social, para outros, muitas vezes, reafirma a exclusão histórica e a precariedade (Gomes et al, 2021).

Segundo dados da nossa pesquisa qualitativa, o binômio estratificação social e educação aparece na relação estabelecida entre desempenho escolar dos jovens e precariedade da sua situação econômica e doméstica.

Nas falas dos gestores escolares e docentes, o perfil socioeconômico dos estudantes é descrito como predominantemente de famílias de classe média baixa, de baixa renda, em situações de vulnerabilidade social. Alguns gestores chegaram a caracterizar a comunidade atendida como "muito carente economicamente, emocionalmente e psicologicamente", com muitos alunos assumindo precocemente a responsabilidade de serem a principal fonte de renda familiar.

Relatório Técnico

Contudo, os gestores relatam que, apesar da presença majoritária de estudantes oriundos dos estratos da base da pirâmide social, há diversidade de situação de classe, de modo que as escolas atendem desde jovens que não têm comida em casa até aqueles que possuem bens de alto valor, como iPhone. Nos termos de dois professores:

Hoje, a nossa comunidade é muito carente. Não justifica, mas explica muitos fatos. A gente tem um estudante que não foi criado pelo pai, foi abandonado pela mãe. Então, meio que eles não têm aquela base, aquele alicerce que vai acompanhar, que vai dar um norteador. Então, isso meio que desmotiva eles no caminho. Eu observo muito isso dentro dos estudantes. Essas práticas, eles não têm aquela motivação. Eles não têm aquele hábito de querer algo, de querer inovar, crescer. Eu acho que o ambiente familiar contribui para isso.

O pai tem que trabalhar para ganhar o salário-mínimo para dar um mínimo pro seu filho. Hoje a gente vê que a maioria dos nossos estudantes, eles vivem do Pé de Meia, né!? Inclusive eles tiveram que fazer uma pesquisa sobre o Pé de Meia, eles vivem no Pé de Meia, porque o curso agora é sem custo e paga, acho que é 120 que eles pagam... que o governo paga, então isso ajuda. A maioria da renda que a gente tem hoje é uma renda baixa, que diminui mesmo a perspectiva.

Os docentes também afirmam que a desigualdade social acarreta problemas que afetam a frequência e o estado emocional dos alunos, como faltas devido à “depressão após a prisão do pai” ou o abandono das aulas porque “a água foi cortada em casa e a aluna tinha vergonha de ir à escola sem ter tomado banho”.

Nos grupos focais, recorrentemente, os docentes evocaram a discrepância entre alunos de escolas públicas e particulares quanto ao preparo para o mercado de trabalho, salientando que a realidade de carência enfrentada por muitos dificulta a visualização de um futuro profissional sólido. Uma professora atesta:

Porque eu trabalhei em várias escolas aqui em Brasília e era muito comum ter aluno que era filho de um médico de sucesso, de uma mãe de sucesso, o irmão fez medicina e para ele a coisa mais natural do mundo era fazer medicina, então a gente não via nos alunos das escolas particulares, que vocês colocaram o contexto familiar, ele é fundamental, é essencial para o aluno. Era muito natural terminar o ensino médio, fazer o estudo lá e entrar em alguma faculdade e continuar estudando no Brasil ou fora e essa não é a realidade que a gente vive aqui. A realidade que a gente vive aqui é, como eles colocaram, de extrema carência. É outro mundo, é outra realidade.

3.3 Escola e expectativas de futuro laboral

A bateria de itens sobre a escola foi elaborada para avaliar a importância que ela ocupa da percepção que os estudantes têm sobre seu próprio futuro, cotejando aquilo que a escola oferece com suas aspirações profissionais. Por hipótese, a percepção que cada estudante tem sobre a relevância da escola para seu próprio futuro é muito variável e está relacionada a suas opiniões políticas. As afirmações feitas pelo instrumento e o respectivo grau de concordância dos estudantes encontra-se na Figura 5.

Figura 5 - Relação do estudante com a escola



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Mais de 80% dos estudantes concordam que a escola proporciona esperança em um mundo melhor, que é importante para aprender o necessário para fazer faculdade ou passar em um concurso público. Nas palavras de um estudante, “a escola [passou a ser] um lugar para isso... É daqui agora para a vida adulta”. Uma fração muito expressiva (aproximadamente 65% dos estudantes) concorda que a escola é uma das possibilidades para o futuro, mas não é a única nem a mais importante. Por outro lado, somente 20% dos estudantes acreditam que o espaço escolar não seja importante para o seu desenvolvimento profissional ou que os conteúdos da escola são ultrapassados e sem sentido.

Figura 6 - Principal fonte de conhecimento para os estudantes



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Para 43% dos respondentes do questionário a escola é a fonte primordial de conhecimentos e aprendizados, seguida das redes sociais (16,7%) e da família (15,5%). Os professores são vistos como inspiradores para 34,1% deles e como autoridades para 30,4%.

Figura 7 - Percepção dos professores pelos estudantes



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Nos grupos focais, os discentes mencionaram o fato de não receberem materiais didáticos adequados, ou receberem apenas doações de livros em más condições. Essas dificuldades impactam diretamente o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, as perspectivas de inserção no mercado de trabalho. Sem acesso a materiais didáticos de qualidade, os estudantes demonstram, por vezes, o sentimento de estarem menos preparados para enfrentar os desafios profissionais.

Apesar das condições estruturais e instrucionais adversas, os estudantes demonstram interesse em diversas áreas profissionais para o futuro. Entre as profissões mencionadas estão psicologia, advocacia, medicina, biomedicina, engenharia aeroespacial, esportes (como carreira no vôlei) e biologia.

Relatório Técnico

Além dessas, há também relatos de vontade de trabalhar com foguetes e aviões, mostrando o desejo de ingressar em áreas altamente especializadas e científicas. Por outro lado, também encontramos discentes que não almejam o ensino superior: “Eu não me inscrevi no PAS porque não quis, universidade Deus me livre”.

A escolha profissional dos estudantes está frequentemente relacionada à busca por realização pessoal e paixão pela área, não apenas pela remuneração. Ao expressarem preocupação com a preparação oferecida pela escola, demonstram que o ensino não cobre todos os conteúdos necessários para os exames de acesso ao ensino superior, como o PAS, e que faltam iniciativas que apresentem a diversidade de carreiras aos alunos. Uma professora entrevistada fala da importância de informar os estudantes do ensino médio sobre as provas de ingresso na educação superior, observando que:

Tem uns que não sabem e surgem as perguntas ... “Ah, professora, como é que eu entro na UnB? Como é que eu faço um PAS? Qual é a importância de fazer o ENEM? Por que que eu tenho que fazer o ENEM?”. Então, é isso que você vê em sala de aula nos itinerários formativos. Isso é bem interessante, porque eu nunca fui professora de itinerário formativo, sempre fui professora do fundamental. Quando eu peguei esse desafio, hoje eu me vejo que é também um ponto muito grande no iceberg do ensino médio.

Alguns estudantes conciliam o trabalho com os estudos, especialmente em finais de semana, o que limita o tempo livre e reforça a necessidade de uma orientação mais efetiva sobre o mundo do trabalho e as possibilidades profissionais.

Com base nas entrevistas, notamos também que o desejo por autonomia e flexibilidade, refletido na preferência por regimes laborais autônomos ou de contrato como Pessoa Jurídica (PJ), também está relacionado à influência das redes sociais, que frequentemente valorizam estilos de vida independentes e livres das limitações do trabalho tradicional. Assim, os estudantes avaliam que tanto a IA quanto as plataformas digitais trazem oportunidades e desafios. Por um lado, reconhecem que o domínio tecnológico é fundamental para o futuro profissional, mas, por outro, demonstram estar preocupados com os riscos da desinformação e da substituição de empregos. Constatamos uma visão paradoxal dos alunos em relação à presença da Inteligência Artificial (IA), redes sociais digitais, em seus cotidianos, inclusive relacionando os possíveis impactos desses dispositivos em suas perspectivas de trabalho. Neste sentido, observa-se que, a esse respeito, há preocupações relevantes e críticas entre os jovens dos diferentes grupos focais. Os estudantes demonstram inquietação quanto ao avanço da IA, especialmente pelo receio de que ela possa dominar o mercado de trabalho e substituir funções práticas e artísticas.

Relatório Técnico

Esse temor é frequentemente associado ao medo do desemprego e à incerteza sobre o futuro profissional, indicando que os jovens reconhecem tanto os potenciais benefícios quanto os riscos da automação e da tecnologia na sociedade atual.

O uso das redes sociais digitais é visto com ambivalência: embora seja uma ferramenta importante para comunicação e acesso à informação, muitos estudantes destacam o problema da desinformação, das *fake news* e da dificuldade em distinguir conteúdos confiáveis. Essa preocupação se reflete na percepção de que o ambiente digital pode influenciar negativamente a formação de opinião e até mesmo impactar escolhas profissionais, já que as redes sociais são palco de debates sobre mercado de trabalho e tendências de empregabilidade. Na percepção dos docentes e gestores entrevistados, a relação entre escola e futuro profissional dos discentes é impactada por fatores de estratificação social, desinteresse em estudar, exposição excessiva e recepção passiva de conteúdos das redes sociais via celular. Além disso, destacam que a falta de estrutura familiar, a instabilidade financeira e a escassez de perspectivas concretas para ascensão social contribuem para a evasão escolar e para o baixo engajamento dos estudantes nas atividades escolares. Dois docentes comentam:

A gente como professor, estou falando agora por mim, eu como professora, às vezes eu assusto em pensar: cadê o futuro? Cadê os profissionais do futuro? Porque, infelizmente, dentro de sala de aula, eu falo por mim, eu não consigo visualizar profissionais, infelizmente.

Eu fico falando para os alunos: “Daqui a pouco vocês vão competir com os alunos da escola militar, da escola particular”. Aí vem aquele choque social, né? A pessoa sai da adolescência e vai para a vida, digamos, a vida adulta, né? E começa a ver o mercado de trabalho. Aí, assim, só que a consciência acho que não aparece ali, né? Porque, assim, parece que... Eu não sei, mas... É ... não sei o que falar, assim, mas, assim, o que eu vejo mesmo é falta até de esperança, assim, do aluno.

Além disso, os docentes demonstram frustração por terem que realizar um acompanhamento do estudante que eles esperavam que fosse realizado pelas famílias. Eles apontam como sintoma da falta de perspectiva de ingresso no ensino superior o fato de estudantes do 1º ano não conhecerem as provas de acesso às universidades, como o PAS/UnB e o Enem. O desconhecimento sobre o vestibular convive com a desinformação — pois muitos estudantes afirmam que a universidade pública é uma bagunça — e com a baixa expectativa daqueles estudantes que veem o ensino superior como algo inalcançável. Apesar de prevalecer entre os professores a percepção de que os jovens estão “perdidos”, eles buscam reverter esse cenário organizando mutirões para esclarecer sobre formas de acesso a uma formação acadêmica, inclusive com visitas a mostras de cursos da UnB.

Relatório Técnico

Do ponto de vista da precariedade estrutural na vida desses jovens, avalia-se que muitos deles sentem-se desmotivados diante de um contexto em que o esforço escolar nem sempre se traduz em mobilidade social ou melhores condições de vida ou de classe. Segundo uma docente, contribui para essa situação o fato deles não “terem consciência de classe”. Soma-se a isso o impacto do ambiente em que vivem, marcado por violência urbana, ausência de políticas públicas eficazes e precariedade de serviços básicos, o que dificulta o desenvolvimento escolar pleno.

No que concerne ao desinteresse nas aulas aliado aos usos “abusivos” das plataformas digitais, uma professora avalia que “agora o pessoal fala de celular, mas antes eram outras coisas. O desinteresse pelo conhecimento que existe aí na sociedade brasileira. É como se tivesse sempre coisas mais interessantes. E aí a gente sempre luta em relação ao desinteresse, aí o desinteresse gera a indisciplina e aí vira uma coisa.”. Outra docente complementa: “a gente tenta estratégia, mas não tem como competir com *TikTok*, com *Facebook*, com *Instagram*. A gente não consegue competir com isso”.

Os professores apontam que outro fator que agrava esse cenário seria o fenômeno da “desvalorização do diploma”, em função dos baixos salários, no mercado formal de trabalho, regido pela CLT, e pela mentalidade de ganhar “dinheiro fácil”, ancorados na ideia de empreendedorismo. Nesse sentido, um professor ironiza: “Ou eles acham que vão fazer algum *TikTok* ou virar *Youtuber*. Ou vão ganhar ou ficar ricos com *Tigrinho*”.

Eu acho que, atualmente, não só o Brasil, o mundo inteiro vem caminhando por um caminho em que está tendo muita desvalorização do diploma. Uma pessoa que estuda ali 4, 5, 6 anos na faculdade sai da faculdade para ralar muito no mercado de trabalho, não receber um salário decente. Então não está valendo... os alunos estão sentindo que não está valendo o tempo deles investir esses 5, 6 anos num estudo que não vai mudar muito o salário deles. Eu acho que seja isso.

Poucos alunos querem, se esforçam, dedicam-se inteiro, pensando em algo melhor no futuro. Mas, a maioria é imediatista. Você passa uma atividade, eles já sabem que no final do livro tem a resposta, já copiam e te passam. E nem disfarçam. Dois minutos e eles já passam”.

São frequentes relatos dos docentes sobre estudantes que vislumbram empregos por aplicativo, “estudar para virar Uber” ou abrir o seu próprio negócio, “Exatamente, porque a outra opção é ser CLT e nos memes ser CLT é ruim”.

Eles só pensam: “eu vou sair do colégio, vou pegar meu diploma do ensino médio e ser motorista, ser motoboy. Fazer Uber, fazer alguma coisa. Eles não pensam assim, ah não, eu vou fazer isso para depois fazer um curso técnico e conseguir um emprego melhor lá na frente. Eles não têm muita perspectiva de futuro”.

Além disso, vem o fato da estagnação profissional que nem (o colega) descreveu. Existe na internet essa difusão de que você ter um diploma não é um incentivo de nada. Exatamente porque é uma das faculdades mais difíceis que você pode fazer que é a Engenharia da vida, por exemplo que ela é extremamente difícil de você conseguir passar para ela, de você conseguir se formar nela e no final tem o meme que eles se acostumaram a ver de que todos os engenheiros viram Uber. Certo?

É, mas a geração de agora pensa que CLT é um xingamento. Se eu chamar a pessoa de um contrato estável é muito difícil... Aí os memes das profissões os xingamentos do CLT, que veio principalmente agora nesses últimos anos... politicamente e tal... Várias coisas.

Os professores contam que, independentemente do perfil de renda, muitos estudantes abraçam o discurso do empreendedorismo e de "ficar ricos". No Gama, mas também no Lago Sul e no Itapoã, eles contam que o status de ser CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) é desvalorizado entre os estudantes, sendo visto como "uma coisa muito ruim", pois "CLT não ganha dinheiro de verdade". Alguns alunos chegam a ser contra o fim de longas escalas de trabalho porque, pretendendo ser empresários, não querem que isso "diminua o lucro que o patrão vai ter".

Com base no que discutimos acima, é possível perceber que questões relacionadas à economia e ao trabalho aparecem de forma transversal nas falas de professores, alunos e gestores. No caso dos estudantes essa relação está presente na forma como falam das suas experiências escolares com a infraestrutura da escola, os recursos didáticos (livros e outros materiais), as tecnologias da informação e as aulas que se refletem na maneira como vislumbram os seus “futuros”.

3.4 Trabalho e direitos sociais segundo os estudantes: “se tudo der errado, viro CLT”

Nos grupos focais com os estudantes, nota-se que eles não veem o Estado como um inimigo da liberdade econômica, mas como o provedor de educação e qualificação e, nesse sentido, a demanda por cursos técnicos e universidades é alta para que possam gerir melhor seus negócios. Eles esperam da esfera do trabalho segurança social, mesmo quando rejeitam a carteira assinada, talvez porque sejam beneficiários diretos de políticas públicas na educação, saúde e renda. Neste sentido, 53,9% são oriundos de famílias que recebem algum tipo de benefício social do Estado.

Figura 8 - Estudantes que recebem benefício social



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Para os estudantes, a principal razão de haver desigualdade no Brasil é a exploração dos mais pobres pelos mais ricos (53,6%), seguido pela discriminação racial e de gênero (23,5%). Ainda contam com a concordância de uma fração significativa dos jovens: a crença em diferenças naturais entre as pessoas (14,6%) e a falta de esforço das pessoas mais pobres (8,3%).

Figura 9 - Sobre as razões de haver desigualdade social no Brasil para os estudantes



Fonte: Pesquisa Quantitativa

A bateria de itens relacionados à política econômica busca identificar os estudantes que consistentemente defendem a reforma neoliberal, em oposição aos defensores do estado de bem-estar social. Novamente, sempre que possível, as afirmações foram formuladas em linguagem simples e de maneira contextualizada. Não esperamos que os estudantes tenham conhecimento de economia política, mas gostaríamos de saber quais afirmações, com base no senso prático que eles desenvolvem ao longo de sua vida, parecem mais dignas de adesão.

Figura 10 – Posição dos estudantes sobre a agenda econômica do país: entre bem-estar social e reforma neoliberal



Fonte: Pesquisa Quantitativa

A posição geral dos estudantes parece estar mais voltada à manutenção das garantias sociais. Eles concordam que o governo deve intervir na economia, garantindo políticas de distribuição de renda (72,5%); acreditam que os mais ricos devem pagar mais impostos (70,9%) e que os impostos são importantes para o desenvolvimento econômico do país (61%). Eles também parecem concordar que os empresários não devem ter liberdade para definir o salário de seus empregados.

No entanto, verificamos que 75,9% dos discentes são favoráveis à redução de cobrança de impostos pelo governo para a melhoria do desenvolvimento do país. Esta posição se alinha ao discurso da direita política que tenta convencer a população de que pagar menos impostos representa uma vantagem para todos os segmentos sociais – ainda que a eventual redução de impostos, geralmente, não beneficie os mais pobres, preservando a estrutura tributária regressiva.

Apesar de favoráveis às políticas sociais e seus benefícios, os estudantes revelam nos grupos focais repúdio ao trabalho formal regulamentado pela CLT e defesa da autonomização na esfera laboral, mesmo aspirando a direitos sociais (férias, 13º., aposentadoria), como apontado por alguns docentes entrevistados. Uma estudante afirma: “Eu acho que [o trabalhador CLT] é o maior escravo da sociedade”. Outra testemunha que, por já trabalhar, pode defender que é contra a CLT e deseja ser autônoma, e diz:

Gente, eu sou, então é literalmente uma escravidão mesmo. Mas, o meu emprego dos sonhos não é me manter neste emprego que eu estou agora. Claro que está sendo uma ajuda bastante, porque é um aprendizado. Só que assim, o meu projeto é me formar em Direito e virar advogada e ter minhas coisas, ser autônoma.

Eu não imagino que alguém vá pegar e pensar: 'Poxa, um dia, eu quero tanto ser CLT.' Porque, por exemplo, eu vejo minha mãe concursada e ela trabalha só cinco dias na semana. E eu vejo que já é muito exaustivo. Agora, imagina você trabalhar dessa forma, com as condições que a gente vê que eles têm. Teve agora essa luta pelo fim da escala 6 por 1, e não é conseguido (sic). Tem poucos direitos. Então, eu acho que não é algo que alguém almeja. Eu muito menos.

Eu gostei também do que ela falou, porque o CLT tem aquele dilema: Ela tira tempo do trabalho: 'Eu descanso porque eu mereço' ou 'eu vou fazer outra coisa porque eu preciso fazer para eu poder melhorar'. Eu descanso porque eu sou gente, eu saio porque eu sou gente, ou estudo porque quero melhorar. Fica muito nessa de ficar entre: ou você é um ser humano que tem que ter o seu lazer, ou você é um CLT que vai ter que ficar estudando e fazendo mais coisas no trabalho em seu tempo livre, de noite depois de chegar do trabalho e pegar ônibus. Eu não quero CLT também e percebo o que ela falou, que é escravidão para a sociedade.

Podemos entender esse fenômeno através de dois pilares fundamentais:

1) desilusão com a "promessa CLT" entre jovens da periferia, já que o emprego formal muitas vezes não representa estabilidade, mas subalternidade e baixos salários. Muitos jovens avaliam que o tempo gasto em deslocamentos longos e o estresse de ordens hierárquicas não compensam o salário líquido, preferindo buscar ganhos rápidos e flexibilidade por conta própria.

2) a CLT como "símbolo de fracasso", ideia, não apenas, mas amplamente difundida no discurso de influenciadores conservadores e alinhados à extrema direita nas redes sociais onde ser "CLT" passou a ser usado como um termo pejorativo ou "xingamento". A estigmatização da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) no Brasil baseia-se na narrativa de que a legislação trabalhista é arcaica, rígida e prejudicial ao empreendedorismo, promovendo uma flexibilização que muitas vezes resulta em precarização. Esse discurso defende a substituição da proteção estatal pela "livre negociação" entre patrão e empregado. Essa cultura digital propaga a ideia de que o sucesso real só vem através da autonomia, tratando o emprego formal como algo limitador e ultrapassado (Pinheiro-Machado, 2025).

Relatório Técnico

A esse propósito, dados indicam que 68% dos brasileiros entre 16 e 24 anos preferem trabalhar por conta própria, mesmo que isso signifique ganhar menos inicialmente.¹⁰

As percepções estudantis da CLT destacam o seu suposto caráter limitador da qualidade de vida e do lazer porque comprometeria o tempo livre e a remuneração seria insuficiente em relação à carga de trabalho realizada. O dispositivo de regulamentação de direitos trabalhistas é associado, por alguns, à ideia de “escravidão moderna”, sendo considerada injusta por exigir muito e oferecer pouco em termos de benefícios e salário. Para uma discente: “Eu acho que limita muito a forma de viver, e é um ciclo que não se acaba mais. Você acorda, vai trabalhar, acorda, vai trabalhar, vai se repetindo várias vezes”.

Há também o desejo de maior autonomia, com estudantes preferindo regimes como o de autônomo ou PJ, que, segundo eles, permitem maior flexibilidade e controle sobre os próprios horários. Apesar dessas críticas, os estudantes reconhecem a importância de direitos trabalhistas, como férias remuneradas, 13º salário, licença maternidade e auxílio saúde, defendendo que tudo o que beneficia o trabalhador é justo e necessário. No entanto, permanece uma insatisfação geral com o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal oferecido pelo regime CLT, e muitos jovens almejam alternativas que permitam mais tempo para lazer, família e desenvolvimento pessoal, além de melhores condições financeiras. Essa visão é reforçada por relatos de estudantes que já trabalham, especialmente aos fins de semana, e sentem que o trabalho limita o tempo livre e a possibilidade de investir em seus estudos ou outras atividades. O tema do trabalho aparece como um desafio importante no cotidiano dos jovens, que buscam não apenas estabilidade financeira, mas também realização pessoal e qualidade de vida.

A CLT figura nas falas dos/das estudantes como “inimiga do trabalhador”, uma grande injustiça e maior perversidade do mercado de trabalho regulamentado (assalariado) agindo diretamente sobre as vidas dos trabalhadores, precarizando-as, sem que essa consideração seja intermediada por formas sociais como o capitalismo e o neoliberalismo. Nota-se que tal posicionamento dos jovens alunos acerca do trabalho assalariado remete ao discurso bolsonarista, o qual é desprovido de análise acurada de problemas sociais, não apontando causas evidenciadas por dados oficiais, por exemplo, da insatisfação social com o reconhecimento e a proteção social na esfera laboral.

A esse respeito Löwenthal e Guterman (1949) já alertavam que o déficit analítico para tratar fenômenos e inquietações sociais legítimas faz parte do *modus operandi* do agitador fascista que aponta inimigos (fome, desemprego, pobreza) agindo sobre as suas vítimas sem mediação das estruturas sociais (racismo, desigualdades).

¹⁰ Pesquisa Datafolha divulgada na 6ª feira (20.jun.2025) pelo jornal Folha de S.Paulo <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2025/06/trabalhar-por-conta-propria-e-melhor-que-ter-emprego-para-59-dos-brasileiros-mostra-datafolha.shtml>>

Relatório Técnico

Em termos bourdieusianos, podemos dizer que o desinteresse ou o escamoteamento das causas mais plausíveis de problemas sociais em favor da *doxa* (crenças inquestionáveis) leva ao "desreconhecimento" (*méconnaissance*, em francês), ou seja, ao processo pelo qual os agentes sociais não reconhecem a verdadeira natureza das relações de poder e dominação às quais estão submetidos, naturalizando-a. Para Bourdieu, trata-se de um mecanismo simbólico onde os dominados aceitam a visão de mundo dos dominantes, tratando desigualdades sociais e culturais como se fossem naturais, méritos individuais ou "lógicas do jogo" inquestionáveis.

Assim, ponderamos que o ataque aos direitos trabalhistas, materializados na CLT, é um forte mecanismo de aliciamento de públicos por se tratar de mecanismo psicológico/cognitivo da violência simbólica exercida por "influenciadores" (Renato Ortiz) da direita radicalizada no país. Por ser invisível, a dominação leva o dominado a se tornar cúmplice de sua própria dominação, pois não percebe o caráter arbitrário das hierarquias sociais. Este mecanismo de reprodução das desigualdades sociais denunciado por Bourdieu transforma as desigualdades de classe em desigualdades de mérito ou "dom", legitimando a posição dos grupos dominantes, como o sistema educacional que faz os alunos "auto eliminados" se considerarem fracassados.

3.5 Alternativas à CLT

As perspectivas de trabalho alternativas à CLT aventadas pelos discentes se ancoram em percepções forjadas a partir de seus trânsitos em redes sociais online e offline e seus espaços de experiências (baseados em experiências laborais pessoais ou familiares de exaustão) e seus horizontes de expectativas/projeto de vida (autonomia e renda digna). Não se trata da recusa de trabalhar, pelo contrário, eles almejam estabelecer vínculos sociais passando alicerçados no mundo do trabalho.

Se analisarmos esses dados pelo viés durkheimiano, a partir da sua teoria da vinculação social, todos demonstram interesse e preocupação em nutrir laços sociais na esfera laboral, como lastro de integração social, mas esse tipo de vínculo requer reconhecimento e proteção para evitar formas anômicas de trabalho (Guimaraes; Paugam; Prates, 2020). Ao se posicionarem contra a CLT, em suas falas demonstram desconhecer que esse dispositivo foi criado no Brasil, justamente, para garantir direitos para trabalhadores e trabalhadoras em um mercado laboral estruturado em torno da precariedade (Abílio, 2020). Assim, é possível inferir que o entendimento deles sobre temas trabalhistas, como os direitos previstos pela CLT, está relacionado de forma indireta às experiências vivenciadas na escola e às condições econômicas das famílias.

Relatório Técnico

A falta de acesso a materiais didáticos adequados e as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar sugerem que o conhecimento sobre legislação trabalhista pode ser limitado, visto que a precarização dos recursos impacta não apenas o aprendizado formal, mas também o acesso a informações sobre direitos e deveres no mundo do trabalho.

As limitações do tratamento do tema do empreendedorismo na escola, baseada numa ontologia neoliberal focada no indivíduo, em um contexto de formação para uma vida coletiva baseada na crítica e na cidadania, destoa da realidade de classe desses estudantes e dificulta o entendimento do jovem sobre as implicações e significados de empreender para sobreviver nas periferias.

Os dados oriundos dos instrumentos aplicados junto aos estudantes corroboram as formulações de Costa e Yamamoto (2025) acerca do “empreendedorismo periférico” no Brasil. Trata-se da “forma como o empreendedorismo se desenvolve como a outra face da cultura periférica”, deslocando horizontes de expectativas que eram identificados anteriormente como preponderantes entre os moradores da periferia – um emprego com carteira assinada e a participação política”. Fora do mercado de trabalho formal, atraídos pelo sonho neoliberal de ser o seu próprio patrão, sem se submeter à autoridade de um chefe, aliado à busca por renda superior ao salário-mínimo, esses jovens se apoiam “na utopia do empreendedorismo para dar respostas tanto aos seus dilemas individuais quanto, coletivamente, ao seu projeto de autonomia periférica”.

A articulação analítica entre precariedade estrutural do mercado de trabalho brasileiro e a modalidade do “empreendedorismo periférico”, não como uma escolha de estilo de vida, mas uma reação à crise das promessas do mercado de trabalho tradicional e uma busca por emancipação econômica, nos permitiu compreender melhor a “recusa” da CLT pelos estudantes entrevistados.

Por fim, o entendimento dos estudantes sobre a CLT tende a ser restrito, condicionado pelas oportunidades educacionais e pelo contexto social em que estão inseridos, mas, ao mesmo tempo, é portador de conteúdo moral que aponta uma situação criticável da classe trabalhadora. A visão estudantil desse dispositivo de garantia de direitos trabalhistas pode significar para além de um fenômeno das redes sociais, uma mudança estrutural na forma como as novas gerações encaram o trabalho, impulsionada pela crítica juvenil menos dirigida ao regime laboral assalariado em si, mas, mais às baixas remunerações de longas jornadas de trabalho, um mecanismo elementar de exploração capitalista da força de trabalho, a conhecida mais-valia.

Capítulo 4 - Religião, Família e Costumes

Débora Messenberg

Este capítulo analisa os posicionamentos de estudantes do ensino médio do DF sobre religião, família e costumes. A análise privilegia a identificação de contradições, ambivalências e hibridizações que caracterizam as visões desses jovens sobre moralidade, estruturas familiares e diversidade, problematizando interpretações dicotômicas que reduzem a complexidade desses posicionamentos a categorias simplificadoras, como “progressismo *versus* conservadorismo”.

Os dados empíricos revelam configuração paradoxal: estudantes que afirmam valores tradicionais e, ao mesmo tempo, reconhecem legitimidade de arranjos plurais; defendem igualdade racial e de gênero enquanto mantêm hierarquias morais sobre sexualidade; e consomem cultura periférica enquanto reproduzem sua deslegitimação simbólica. Tal cenário demanda abordagens analíticas que reconheçam a agência juvenil na negociação de repertórios morais múltiplos, muitas vezes contraditórios. Deve-se evitar tanto o reducionismo que vê inconsistência lógica onde há pragmatismo adaptativo, quanto a celebração acrítica de supostas liberdades juvenis que obscurece as persistências estruturais de dominação.

A análise enfatiza dimensões estruturais que excedem o fenômeno da desinformação digital, detendo-se em desvelar como hegemonias religiosas operam como filtros epistemológicos; de que maneira a precarização do trabalho produz subjetividades empreendedoras e individualistas, e como processos de distinção cultural reproduzem hierarquias de classe e raça.

4.1 Religiosidade como eixo estruturante

Os dados quantitativos revelam cenário de forte hegemonia cristã entre os estudantes pesquisados, com os evangélicos representando 39,1% e os católicos 34,9% da amostra, totalizando 74% de identificação com tradições cristãs (Figura 1). As demais filiações religiosas apresentam-se em minoria e 13,4% declaram não ter religião alguma. Essa configuração reflete processos históricos de constituição do campo religioso brasileiro e dinâmicas contemporâneas de expansão pentecostal e neopentecostal nas periferias urbanas, fenômeno amplamente documentado pela literatura sociológica (Mariano, 2013; Almeida, 2019; Vital da cunha 2025; Telles 2022).

Figura 11 - Distribuição da identificação religiosa entre os estudantes

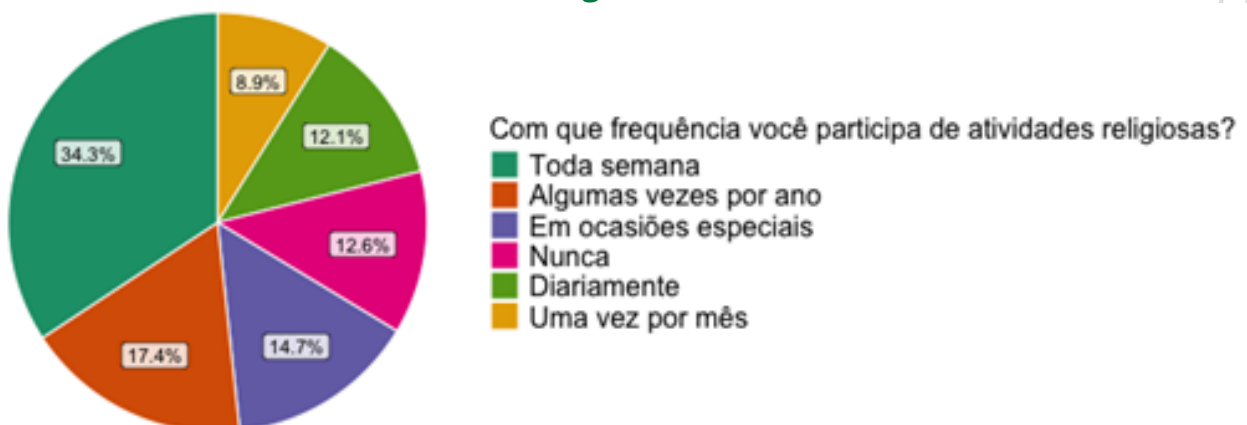


Fonte: Pesquisa Quantitativa

A significativa presença evangélica não constitui mero dado demográfico, mas elemento estruturante das visões de mundo, práticas políticas e construções morais dessas populações. Como demonstra Almeida (2019), o conservadorismo evangélico brasileiro contemporâneo caracteriza-se pela articulação entre fundamentalismo teológico, moralismo sexual, anticomunismo e defesa de valores tradicionais de família, configurando base importante do fenômeno bolsonarista. Feres Júnior et al. (2021) identificam o bolsonarismo como amálgama ideológico que combina autoritarismo, nacionalismo, anti-establishment e pânico moral, encontrando nos setores evangélicos pentecostais e neopentecostais apoio robusto e organizado.

A frequência de participação em atividades religiosas confirma níveis significativos de socialização institucional: 12,1% participam diariamente, 34,3% semanalmente, e 8,9% mensalmente, totalizando 55,6% com engajamento regular em cultos, missas ou encontros religiosos (Figura 12).

Figura 12 - Frequência de participação dos estudantes em atividades religiosas



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Além disso, mais da metade desses jovens (55,1%) admite participar de grupos religiosos.

Figura 13 - Participação em grupos religiosos



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Tais indicadores sugerem que a religião, além de ser um sistema de crenças privadas ou identidade nominal, representa também um espaço institucionalizado de sociabilidade, transmissão de valores e construção de redes sociais para parcela expressiva dos estudantes.

Os grupos focais complexificam esse panorama ao revelar diversidade interna significativa mesmo entre estudantes que se identificam como cristãos. Foram observadas trajetórias plurais que escapam a estereótipos homogeneizadores sobre juventude evangélica: católicos criados por mães praticantes, mas que não frequentam regularmente a igreja, espíritas com familiares umbandistas, jovens que afirmam se identificar com várias religiões. Evidenciou-se certo sincretismo e circulação entre tradições religiosas que caracterizam a religiosidade brasileira contemporânea, mesmo em contextos de crescimento pentecostal (Pierucci, 2006).

Há escolas em que predomina o cristianismo evangélico, com relatos de conversões recentes e trajetórias de maior enraizamento institucional. Contudo, mesmo nesse contexto de hegemonia pentecostal, emerge a tensão entre o engajamento declarado e as práticas efetivas, com estudantes afirmando ter preguiça de frequentar igreja ou participar apenas sob pressão familiar. Essa ambivalência sugere que a socialização religiosa não atua de forma unidirecional ou determinística. Ela é objeto de negociação, resistência e apropriação seletiva por parte dos jovens. A religiosidade juvenil não se confunde com submissão passiva a instituições, manifestando-se antes como arranjo pragmático que combina afiliação identitária, sociabilidade comunitária e distância crítica em relação a exigências institucionais.

4.2 Religião como filtro epistemológico e dispositivo de controle pedagógico

A dimensão sociologicamente mais relevante da religiosidade estudantil reside em sua operação como filtro cognitivo que estrutura a recepção de conhecimentos escolares e estabelece fronteiras não negociáveis ao debate público. Os dados quantitativos indicam que 16,8% dos estudantes gostam de debater política apenas quando o debate não ofende a sua fé, revelando que para essa parcela, a religião estabelece limites ao diálogo que precedem e condicionam qualquer engajamento deliberativo. A fé atua como critério de censura prévia que delimita o dizível e o pensável no espaço escolar.

Os grupos focais documentam como esse filtro epistemológico opera no cotidiano escolar. Os professores relatam que estudantes evangélicos demonstram resistência em discutir outras culturas e religiões, com casos de recusa em estudar literatura abordando traição, divórcio ou homossexualidade. Há também relatos de estudantes que rejeitam aprender sobre a formação do planeta em perspectiva que difira da narrativa bíblica, ou que trazem discursos negacionistas como o terraplanismo e desqualificam as universidades federais, afirmando serem espaços “só para drogados”.

A religião funciona, assim, não apenas como sistema de crenças pessoais, mas como tecnologia de poder (Foucault, 1979) que delimita o dizível e o pensável no espaço escolar através da ameaça de sanções. Temas científicos (evolução biológica, aquecimento global, vacinas) e questões políticas contemporâneas (aborto, diversidade sexual, laicidade) são sistematicamente recusados quando conflitam com ortodoxias religiosas. Gestores e professores desenvolvem estratégias de autocensura preventiva para evitar confrontos, evidenciando como a presença religiosa majoritária constrange o pluralismo pedagógico mesmo em instituições formalmente laicas.

Os professores relatam que na tentativa de evitar conflitos, impõe-se a mediação entre as crenças religiosas dos estudantes e o propósito do repasse do conhecimento científico. Alegam que os docentes mais militantes acabam se indispondo com a parcela de alunos menos ortodoxa. Já a gestão escolar tende a orientar os professores a não entrar em confronto com os alunos quando a discussão envolver “pautas bomba”, além do encaminhamento dos casos mais recalcitrantes para o supervisor ou a coordenação pedagógica.

Vital da Cunha e Lopes (2013), em estudo etnográfico sobre evangélicos no Rio de Janeiro, documentam como pentecostais constroem fronteiras simbólicas que demarcam pertencimento religioso através de recusa a práticas e conhecimentos considerados mundanos ou demoníacos.

A escola pública é frequentemente vista como espaço de mundanidade e ameaça moral, tornando-se terreno de disputa onde famílias evangélicas buscam impor suas concepções morais e proteger filhos de influências consideradas nocivas. Os casos aqui analisados demonstram a eficácia desses mecanismos: mesmo em escolas públicas laicas, a hegemonia evangélica produz efeitos normativos que constroem o ensino de ciências e o debate sobre direitos.

4.3 Família: entre a idealização tradicional e o reconhecimento do real

Os grupos focais revelam diversidade significativa entre as composições familiares dos estudantes e as idealizações normativas sobre a família tradicional nuclear. Diversos estudantes relatam provir de famílias monoparentais, o que evidencia a recorrência de arranjos familiares onde a retórica conservadora, não raro, tende a invisibilizar ou estigmatizar. Outros mencionam que seus pais são muito estressados e descarregam no âmbito doméstico “suas raivas”. Há, ainda, aqueles que afirmam manter melhor relação com as mães, descrevendo a figura paterna como mais difícil, distante ou ausente.

Os relatos sugerem que as configurações familiares concretas vivenciadas pelos estudantes afastam-se, com frequência, do ideal nuclear normativo — pai provedor, mãe cuidadora e filhos — e se aproximam, antes, de arranjos plurais atravessados por ausências, recomposições, conflitos e estratégias precárias de reprodução social. Essa constatação converge com a literatura sociológica e antropológica acerca das transformações da família no Brasil contemporâneo, sobretudo entre as classes populares (Fonseca, 2005). Em particular, nos segmentos urbanos mais pauperizados, “família” tende a operar menos como unidade institucional estável e mais como uma rede moral de obrigações e reciprocidades que excede a coabitação, incorporando múltiplos cuidadores e circuitos ampliados de suporte.

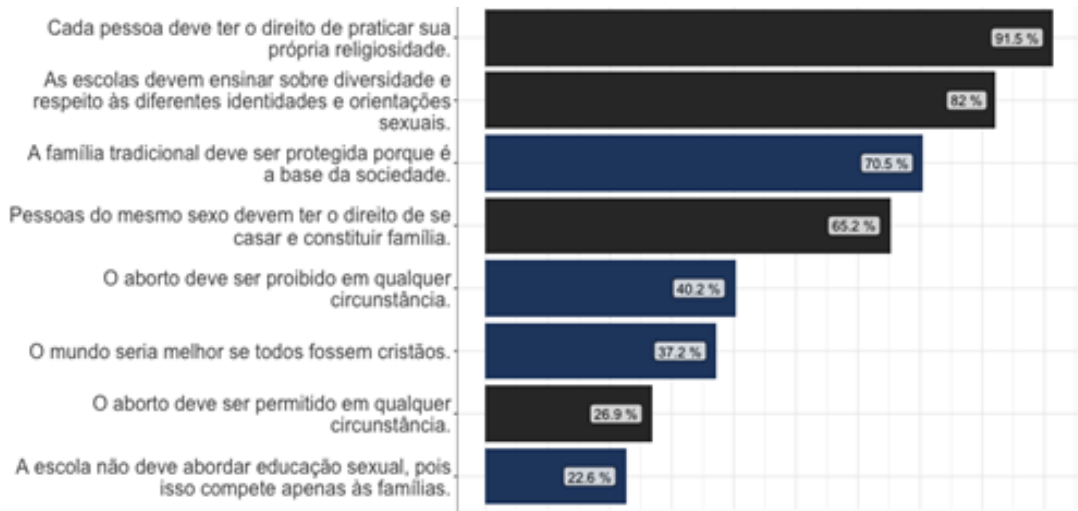
Quanto à escolaridade e à inserção ocupacional dos responsáveis dos estudantes, as profissões mencionadas nos grupos focais remetem majoritariamente a estratos populares e a um mercado de trabalho marcado pela precarização e pela informalidade: empregadas domésticas, pintores, cuidadores de idosos, trabalhadores de serviços gerais, pedreiros, seguranças e vendedores. Um estudante afirma ter um pai “empresário”, sendo prontamente interpelado por um colega: “empresário pode ser qualquer coisa; até quem vende bala na rua é empresário”. A reação explicita a percepção aguda da elasticidade contemporânea da categoria “empreendedor/empresário” e, sobretudo, da difusão de formas de autoemprego e sobrevivência econômica em contextos de desproteção laboral no Brasil.

A observação perspicaz do estudante revela ainda a compreensão prática de transformações recentes no mundo do trabalho brasileiro. Antunes (2018) demonstra como a precarização, flexibilização e uberização destroem as fronteiras entre o emprego formal e a informalidade, produzindo a figura do trabalhador-empresa ou empreendedor de si mesmo que assume riscos antes socializados. O vendedor ambulante tornado empresário não representa ascensão social, mas individualização de riscos e responsabilidades sob o neoliberalismo. A ironia acima citada contrasta, assim, com os discursos meritocráticos e celebratórios sobre o empreendedorismo que circulam nas mídias digitais. A experiência vivida de vulnerabilidade econômica tensiona a adesão sem ressalvas aos discursos neoliberais de mérito individual, produzindo ambivalências ideológicas que analisamos anteriormente.

4.4 Modelos de Família: Coexistência Pragmática entre Tradição e Pluralidade

Os dados quantitativos sobre as concepções de família revelam paradoxo fundamental que estrutura visões juvenis sobre a moralidade familiar. Enquanto 70,5% dos estudantes concordam que o modelo tradicional de família, com pai, mãe e filhos, é a base da sociedade e deve ser protegido, 65,2% também admitem que a família pode assumir diversas formas, além do casamento tradicional (Figura 14). Essa dupla concordância massiva com proposições teoricamente contraditórias sugere a coexistência pragmática de idealizações normativas com o reconhecimento de realidades vividas. Os estudantes herdaram do senso comum societário a concepção da família tradicional como um ideal normativo, mas vivenciam empiricamente as configurações de famílias plurais como realidade incontornável. A convivência dessas duas dimensões não é necessariamente experimentada como contradição cognitiva, a qual demanda resolução, mas funciona como adaptação pragmática a contextos sociais que demandam tanto a adesão a valores hegemônicos (para legitimidade moral) quanto o reconhecimento de realidades divergentes (para navegação prática).

Figura 14 - Concordância dos estudantes sobre modelos de família e posicionamentos frente ao aborto e educação sexual



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Sobre o tema do aborto, 40,2% concordam que ele deva ser proibido em qualquer circunstância, enquanto 26,9% concordam que ele deva ser permitido em qualquer circunstância. Os cerca de 33% restantes apoiam possivelmente a sua permissão sob determinadas circunstâncias (estupro, risco de vida, anencefalia), o que revela certo gradiente moral que não se reduz à contraposição absoluta “pró-vida” ou “pró-escolha”, conservadores e progressistas.

Os estudantes apontaram para as nuances desse gradiente através de suas elaborações discursivas sobre responsabilidade, punição e circunstâncias atenuantes. Alguns estudantes articulam posição contrária ao aborto enfatizando a necessidade de responsabilidade individual: “A criança não tem culpa da sua irresponsabilidade. Se você quer fazer tal coisa, que você assuma a consequência da sua tal coisa. Se você não se preveniu, assuma a consequência. A criança que você carrega não tem culpa”. Tal argumento percebe a gravidez indesejada como consequência de ato negligente e moraliza a sexualidade feminina a partir de uma lógica punitiva, onde o sofrimento materno deve servir como sanção moral para a irresponsabilidade sexual.

Outros estudantes defendem a legalização do aborto com argumentação mais complexa, a qual incorpora reconhecimento de múltiplas circunstâncias: mencionam casos de estupro (“não tem nem discussão, acho que tem que ser legalizado”), questionam os julgamentos sobre as condições da mãe (“são casos e casos, só conhecendo mesmo”), equiparam o aborto à adoção em termos de resultado para criança (“é o mesmo de uma mãe ir lá e abortar comparado a abandonar o filho em

Relatório Técnico

orfanato”), ou concluem que há casos de irresponsabilidade, mas são, em verdade, minoria comparados a gravidezes indesejadas por outros motivos (abuso conjugal, falta de acesso à informação).

A moralidade punitiva sobre a sexualidade feminina conecta-se à literatura feminista sobre duplo padrão de gênero e controle dos corpos femininos (Piscitelli, 2009). A gravidez indesejada é construída não como questão de saúde pública ou direitos reprodutivos, mas como consequência moral que diferencia mulheres responsáveis (que merecem compaixão) das mulheres irresponsáveis (que merecem sofrimento). A aceitação do aborto em casos de estupro fundamenta-se, antes, na inocência da mulher que não escolheu sexo do que na defesa de autonomia feminina sobre o próprio corpo. Tal enquadramento mantém o controle patriarcal sobre a sexualidade feminina: mulheres podem abortar quando são vítimas passivas, mas não quando são agentes sexuais ativos.

Sobre a educação sexual, 82% concordam que a escola deve abordar o tema diversidade de identidades e orientações sexuais, ainda que 22,6% creem que compete apenas às famílias tratar desses assuntos. Novamente a adesão religiosa cristã é um marcador relevante nessa discussão. Essa múltipla concordância com posições contraditórias evidencia menos irracionalidade do que a operação de múltiplos esquemas interpretativos segundo contextos práticos. Como demonstra Swidler (1986) em sua teoria dos repertórios culturais, os indivíduos acionam seletivamente elementos diversos de repertórios disponíveis segundo situações concretas. Estudantes podem tanto afirmar direitos abstratos de casais homossexuais quanto manter desconforto concreto com a homossexualidade, quando esta torna-se próxima ou visível.

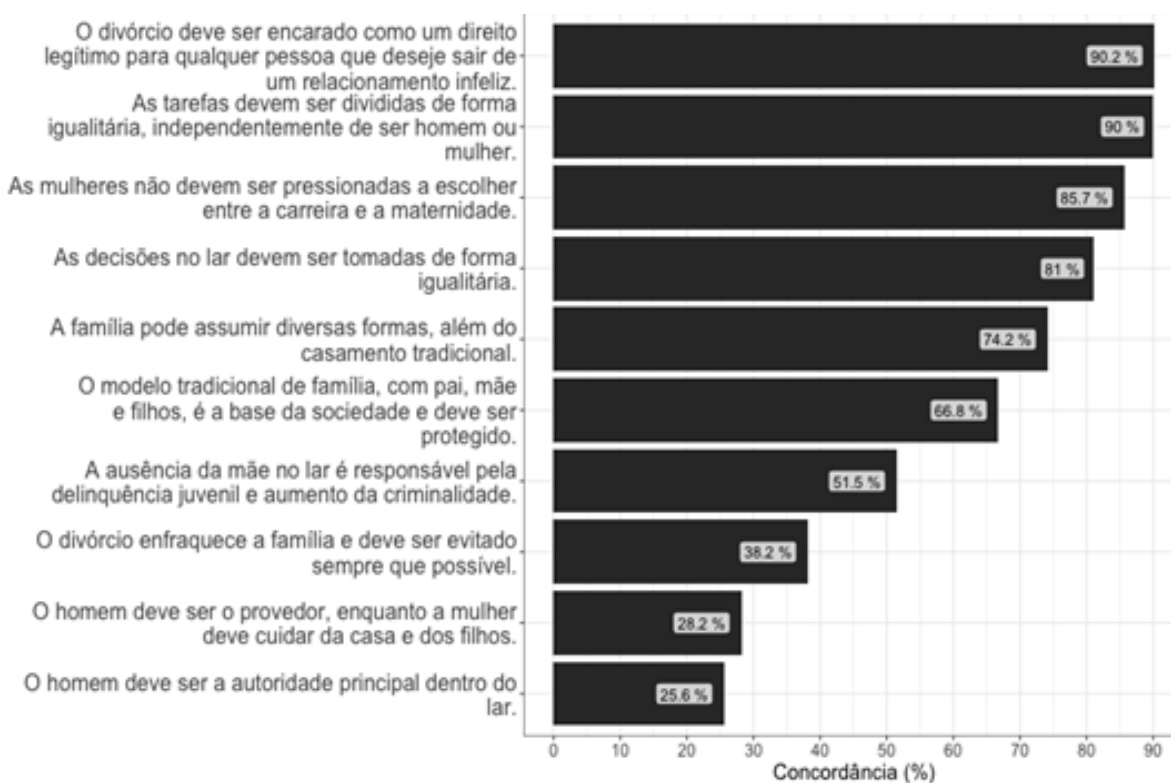
Os grupos focais dos estudantes mostraram como essa ambivalência manifesta-se em momentos de interação. Quando questionados sobre casamento homoafetivo, alguns estudantes fizeram piadas de cunho homofóbico (“perto de mim não, eu aqui, eles lá”), enquanto outros os recriminaram por tal postura e assumiram se relacionar com pessoas do mesmo sexo ou serem próximos a pessoas homossexuais. Essa cena etnográfica condensa a estrutura do que denominamos tolerância retórica sem aceitação substantiva: estudantes afirmam respeitar, mas explicitam incômodo, piadas e desejo de distanciamento espacial. O respeito invocado não implica reconhecimento de legitimidade ou igualdade moral. Trata-se, na verdade, de uma etiqueta discursiva que mascara rejeição substantiva. Tal contradição não passa despercebida, sendo objeto de disputa interpretativa entre os próprios estudantes. A tolerância torna-se significativo vazio que permite ao mesmo tempo afirmar valores liberais-democráticos como manter estruturas discriminatórias.

Relatório Técnico

Tal padrão conecta-se ao que Miskolci (2017) identifica como homonormatividade: aceitação condicional da homossexualidade desde que esta não desafie normas de gênero tradicionais, permaneça discreta no espaço público e não demande transformações substantivas nas estruturas heteronormativas. A tolerância torna-se tecnologia de controle que define termos aceitáveis da visibilidade homossexual: aceita-se abstratamente direitos enquanto recusa-se presença concreta. Como demonstra Rich (1980), a heteronormatividade opera nas entrelinhas, por meio de pressuposições, silenciamentos e constrangimentos que naturalizam a heterossexualidade como única forma legítima de sexualidade.

No que tange à divisão de papéis de gênero, identifica-se um padrão igualmente marcado por ambivalência estrutural. Embora 81% dos respondentes concordem que as decisões no âmbito doméstico devem ser tomadas de forma igualitária entre homens e mulheres, e 90% defendam que as tarefas domésticas sejam distribuídas de modo independente do gênero, persistem de maneira clara posições patriarcais: 25,6% afirmam que o homem deve constituir a principal autoridade no lar, e 28,2% endossam a ideia de que cabe ao homem prover, enquanto à mulher competiria cuidar da casa e dos filhos.

Figura 15 - Configurações Familiares e papéis de gênero



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Relatório Técnico

A coexistência de disposições progressistas e conservadoras sugere que as transformações nos valores de gênero não se processam de modo homogêneo nem linear; antes, desdobram-se em dinâmicas desiguais e contraditórias, nas quais normas igualitárias emergentes passam a conviver com a persistência — e, por vezes, a reatualização — de estruturas tradicionais de poder. Como demonstra Connell (2005), em sua teoria das masculinidades hegemônicas, mudanças nas relações de gênero frequentemente produzem momentos de crise em que múltiplos modelos de masculinidade e feminilidade competem pela legitimidade, gerando ansiedades e reações conservadoras defensivas.

Quanto ao divórcio, 90,2% concordam ser direito legítimo para qualquer pessoa que deseje sair de um relacionamento infeliz, enquanto 38,2% concordam que tal decisão enfraquece a família e deve ser evitada sempre que possível. Sobre a maternidade e o trabalho, 85,7% concordam que as mulheres não devem ser pressionadas a escolher entre a carreira e a maternidade, mas 51,5% concordam que a ausência da mãe no lar é responsável pela delinquência juvenil e o aumento da criminalidade. Novamente, observa-se a coexistência de discursos emancipatórios com narrativas conservadoras que responsabilizam as mulheres por problemas sociais estruturais.

4.5 Costumes e Práticas Culturais

A análise das práticas culturais e de lazer dos estudantes revela diferenças significativas entre os perfis socioeconômicos das comunidades escolares, assim como a persistência de contradições entre o discurso valorativo sobre cultura e as condições materiais de acesso aos bens culturais. Os dados quantitativos indicam uma aceitação quase unânime de certos valores culturais: 92,9% dos estudantes concordam que "o acesso à cultura e ao lazer deve ser garantido pelo governo como um direito de todos". Além disso, 84,7% defendem que "o incentivo à cultura deve priorizar expressões artísticas que promovam a inclusão e a diversidade", como também afirmam que "cada um deve ser livre para ser quem é, sem ter que seguir padrões impostos de beleza" (89,9%), o que sugere certa adesão discursiva a repertórios progressistas no que concerne ao acesso cultural e ao reconhecimento da diversidade (Figura 6).

Contudo, a investigação qualitativa nos grupos focais expõe profundas cisões entre essas adesões discursivas e as práticas culturais concretas dos jovens. Os estudantes de uma escola localizada em área de vulnerabilidade socioeconômica relatam práticas de lazer marcadas pela precariedade material: "pedalar, andar de moto, jogar bola, mexer no celular, dormir". A aparente diversidade dessas atividades mascara uma realidade em que o acesso a bens culturais institucionalizados é praticamente inexistente. Quando questionados sobre o uso de redes sociais para informação ou estudo, a resposta foi categórica: "todos disseram que não", utilizando as plataformas digitais exclusivamente para "ver *reels*, vídeos engraçados, memes, fofocas".

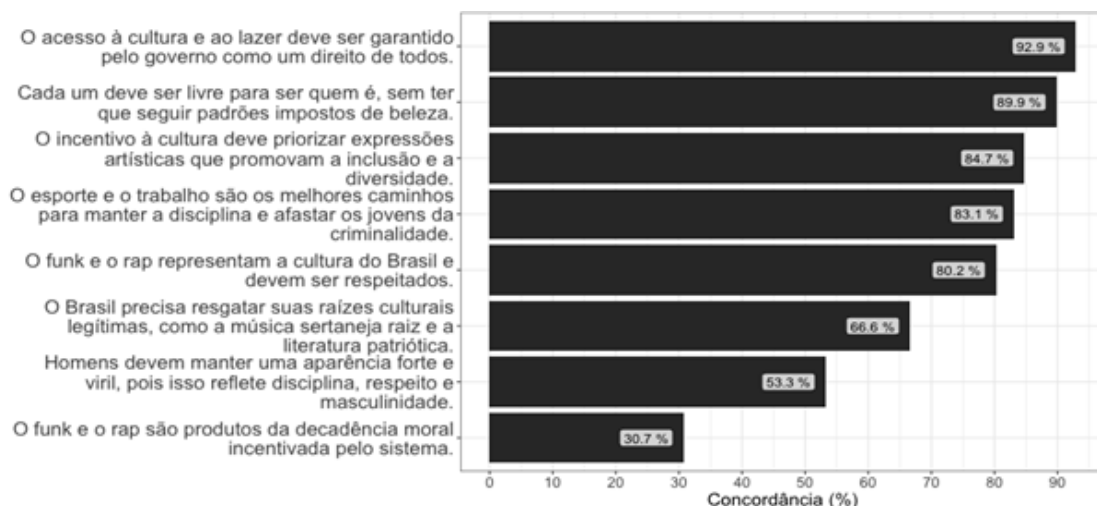
Relatório Técnico

Em contraste, entre os estudantes de uma escola que oferece ensino integral e promove projetos de conscientização social e atividades esportivas e lúdicas no contraturno das aulas, as práticas culturais demonstram uma acumulação de capital cultural distinta. Os estudantes mencionaram "ouvir música, praticar esportes e artes cênicas (incentivados pela escola), ouvir podcast, jogar RPG, ler, assistir vídeos (debates, vlogs, autoajuda, desenvolvimento pessoal, tecnologia), tocar instrumento".

No entanto, a escola, enquanto instituição, enfrenta limites na oferta de acesso aos bens culturais. Os gestores afirmam que "as atividades culturais que fazem parte da escola dependem de rede de apoio" e apontam para a dependência de instituições externas (SESC, GDF, Câmara Legislativa) para viabilizar qualquer acesso à produção cultural. "Se a gente for deixar só ao nosso critério, ela não acontece, porque a carga em cima do professor é muito grande. Eu não posso cobrar isso do professor". Apesar disso, alguns gestores relatam "uma variedade de iniciativas, como gincanas, equipes de treinamento esportivo, mostras culturais e diversos clubes temáticos". A diferença entre o desenvolvimento ou não de projetos educacionais e culturais entre as escolas analisadas demonstra que, para além das distintas disposições gerenciais com relação ao tema e, certamente, da escassez de recursos, as estruturas escolares reproduzem e até amplificam as desigualdades de origem dos estudantes, quando não formulam alternativas didático pedagógicas de enfrentamento do problema.

As práticas culturais dos jovens brasileiros do ensino médio não podem, portanto, ser compreendidas fora das determinações estruturais que configuram suas possibilidades objetivas de acesso aos bens culturais legítimos. A adesão discursiva aos valores progressistas quanto à democratização cultural convive contraditoriamente com a reprodução prática de estruturas de distinção social, mediadas tanto pelas condições materiais de existência quanto pelas estratégias institucionais diferenciadas das escolas.

Figura 16 - Lazer e concordância com práticas culturais



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Relatório Técnico

O reconhecimento do funk e do rap como expressões culturais legítimas (80,2% de concordância) coexiste com uma divisão significativa quanto à sua valoração moral: enquanto a maioria reconhece sua legitimidade, 30,7% dos estudantes concordam que "o funk e o rap são produtos da decadência moral incentivada pelo sistema". Esta polarização não se distribui aleatoriamente, mas articula-se com posicionamentos religiosos e morais que emergem claramente nos grupos focais. Em escolas onde há um a "forte presença evangélica", que tende a um viés "mais de direita", a legitimação de expressões culturais periféricas (religiões afro-brasileiras, funk, rap) é menos presente. Há, inclusive, resistência por parte da comunidade quando a escola busca avançar nesta direção.

A contradição mais reveladora emerge a articulação entre valores de autonomia individual e prescrições normativas conservadoras. Enquanto 89,9% dos estudantes concordam que "cada um deve ser livre para ser quem é, sem ter que seguir padrões impostos de beleza", 53,3% afirmam que "homens devem manter uma aparência forte e viril, pois isso reflete disciplina, respeito e masculinidade". Essa aparente incoerência dissolve-se quando se examina as dinâmicas concretas de gênero observadas nos grupos focais.

A concordância expressiva com a proposição de que "o esporte e o trabalho são os melhores caminhos para manter a disciplina e afastar os jovens da criminalidade" (83,1%) articula-se diretamente com as condições materiais de existência dos estudantes em territórios marcados pela vulnerabilidade socioeconômica. Os gestores que atuam em comunidades carentes afirmam que "muitos estudantes se tornam a principal fonte de renda da família precocemente, começando a trabalhar aos 14 ou 15 anos". Essa inserção precoce no mercado de trabalho configura-se, além da necessidade econômica, como estratégia familiar de "proteção" contra trajetórias desviantes. Há o relato de um caso emblemático de uma mãe diarista que, pressionada pelo filho, "cedeu ao pedido de um tênis de R\$500,00, mesmo sem ter condições, por medo de que o filho buscasse na rua, se marginalizasse, ou vendesse 'coisa errada'". Esta lógica, que a gestora sintetiza na formulação "os pais estão frequentemente reféns dos filhos para evitar que eles cometam 'coisas erradas'", revela como a associação entre trabalho, disciplina e afastamento da criminalidade é um esquema prático de sobrevivência em contextos de intensa precariedade social.

A alta concordância com a ideia de que "o incentivo à cultura deve priorizar expressões artísticas que promovam a inclusão e a diversidade" (84,7%) indica a adesão discursiva a certos valores progressistas no campo educacional, mas a sua efetivação prática encontra resistências estruturais significativas, pois, segundo os gestores, "o maior desafio é trabalhar pautas político-educacionais ligadas à diversidade e à inclusão em uma sociedade majoritariamente de direita".

Relatório Técnico

A própria busca por laicidade na escola é um desafio. Em escolas em que foram proibidas as formações de células religiosas, os gestores relatam casos de desrespeito à decisão, seja pelos "professores evangélicos" que foram "flagrados fazendo 'células' (grupos de oração) com alunos dentro da sala de aula", seja de estudantes que "tentavam espalhar avisos religiosos – por exemplo, 'o que Deus juntou o ser humano não consegue separar' – pela escola". Estas práticas revelam como a religiosidade evangélica atua como dispositivo político de contestação aos valores progressistas hegemônicos no discurso pedagógico oficial.

Os dados quantitativos e qualitativos convergem para revelar um fenômeno de estratificação valorativa que transcende a simples oposição entre progressismo e conservadorismo. As atitudes dos estudantes configuram-se como arranjos ideológicos nos quais princípios democráticos (direito à cultura, liberdade individual, respeito à diversidade) coexistem com prescrições normativas conservadoras (disciplina pelo trabalho, masculinidade hegemônica, hierarquias morais), os quais se ativam seletivamente conforme os domínios de experiência e as posições de classe dos sujeitos. Esta coexistência expressa a racionalidade prática de agentes que navegam entre repertórios culturais heterogêneos, mobilizando-os estrategicamente conforme as situações concretas de interação social. A escola emerge, neste cenário, como espaço privilegiado de observação dessas tensões, funcionando simultaneamente como instância de legitimação de valores progressistas e como arena de resistência conservadora, mediada pelas clivagens de classe, raça, religião e gênero que estruturam a sociedade brasileira contemporânea.

Capítulo 5 - Política, Governo, Liberdade e Autoritarismo

Bruno Camargos

O presente capítulo discorre sobre os posicionamentos políticos e ideológicos dos estudantes a fim de compreender as dinâmicas escolares, as experiências de socialização política e as tensões que permeiam o debate público nas instituições de ensino.

A partir dos resultados da pesquisa, mostramos que embora a maioria dos estudantes declare não se interessar por política nem gostar de debatê-la na escola, o cotidiano escolar é atravessado por forte polarização em torno das figuras políticas de Lula e Jair Bolsonaro. Apesar de ser desejável que esta politização do ambiente escolar se convertesse em experiências concretas de formação democrática e engajamento participativo nas decisões coletivas, o que observou-se foi uma relação com a política marcada por posicionamentos reativos, individualizados e moralizantes, produtores de autocensura, vigilância e medo de represálias entre estudantes e professores.

Também observamos a complexidade da identidade política dos estudantes, na qual está presente, por um lado, a sensibilidade em relação às desigualdades de raça, gênero e classe, a ampla defesa da igualdade como valor central de uma sociedade justa e o reconhecimento da desigualdade como produto da exploração econômica e da discriminação; mas, por outro lado, a admiração por figuras políticas radicalizadas de direita vistas como *outsiders* — como Nikolas Ferreira — e o realismo pragmático, cético em relação às possibilidades de transformação social via mobilização coletiva e inclinado à *mimese* da realidade.

Dessa forma, para a formação de um horizonte emancipatório, o que falta não é o reconhecimento da injustiça, mas dispositivos utópicos para enfrentá-la, como a luta coletiva e a participação democrática, os quais estão desacreditados entre os estudantes e, também, entre os professores.

5.1 Radicalização e participação política

A maioria dos estudantes afirma não se interessar por política, e 58,3% declaram não gostar de discutir política na escola. Apenas 24,9% dos estudantes afirmam gostar de debater política pensando na realidade das minorias, enquanto 16,8% manifestam disposição para o debate político desde que a discussão não ofenda sua fé.

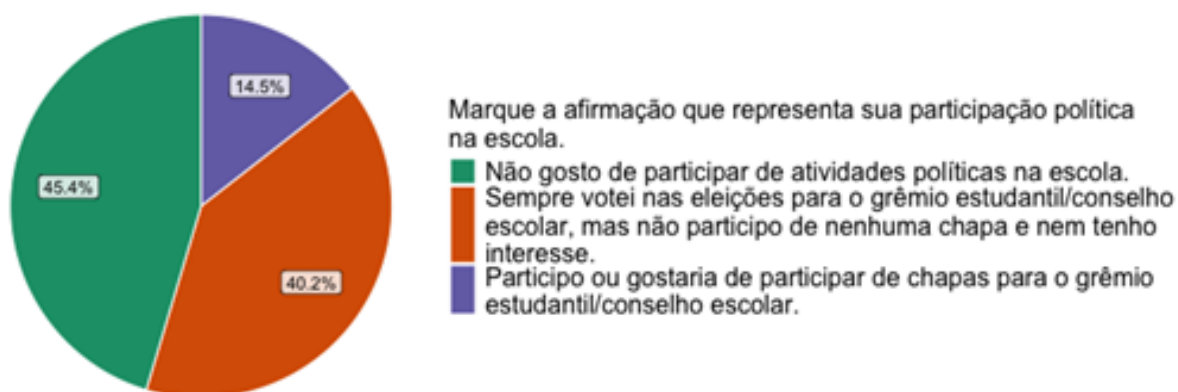
Figura 17 - Interesse dos estudantes por discutir política na escola



Fonte: Pesquisa Quantitativa

No que se refere à participação institucional, os números são ainda mais expressivos: apenas 14,5% dos estudantes participam ou gostariam de participar de chapas para o grêmio estudantil. Em contrapartida, 40,2% declaram não ter interesse em participar da vida política da escola além do voto, enquanto 45,4% afirmam não gostar de participar de nenhum tipo de atividade política na escola.

Figura 18 - Participação política dos estudantes na escola



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Relatório Técnico

É importante destacar que a presença do grêmio estudantil não existe em todas as escolas entrevistadas. E mesmo onde existe, os estudantes apontaram que ele é inativo. Os gestores entrevistados afirmam ter diversos canais de interlocução com os estudantes, em que eles podem fazer críticas, sugestões e elogios. Os principais, mencionados de forma unânime são o contato direto com a direção e com a coordenação, e o pré-conselho, que acontece em todos os bimestres, antes do conselho de classe. No pré-conselho, os alunos se reúnem com o professor conselheiro para registrar as fragilidades e as potencialidades da escola, além de fazerem anotações sobre o que dificultou ou facilitou o aprendizado em cada disciplina. Além desses, foram mencionados os grupos de representantes de turma no *Whatsapp*. Esses canais funcionam, sobretudo, para o trabalho pedagógico da escola, não havendo, portanto, uma organização política estudantil consistente.

Esse cenário de desinteresse declarado contrasta fortemente com os relatos dos grupos focais e das entrevistas com gestores e professores, que evidenciam um ambiente escolar atravessado por intensa radicalização política. A falta de interesse por discutir política na escola não significa, portanto, que o debate não ocorra ou que haja indiferença por parte dos estudantes em relação às questões políticas. Pelo contrário, o quadro que se desenha é de forte polarização entre os estudantes e, também, entre os professores, o que resulta em prejuízo para a manifestação do pensamento e a formação de consensos. A escola, nesse sentido, não está isolada do contexto político mais amplo analisado por Fuks e Marques (2022), e reproduz, em escala microssocial, a predominância de dissensos e de polarização afetiva, focalizada principalmente nas figuras de Lula e Bolsonaro.

Nos grupos focais, os estudantes afirmam que a discussão política ocorre na escola, por meio de clubes de debate, oficinas, palestras e, também, das aulas de filosofia, sociologia e português. Embora o debate ocorra, alguns estudantes observam que a interação entre pessoas que pensam diferente é limitada, sendo formados “grupinhos” de estudantes com valores e crenças semelhantes; e que certas pessoas evitam expressar opiniões por receio de serem criticadas ou “massacradas” pelos demais. Da mesma forma, os estudantes descrevem o ambiente de debate como um “ponto crítico”, afirmando que o espaço é restrito porque as pessoas não sabem ouvir opiniões contrárias e, por isso, até os professores precisam ser cautelosos com o que dizem — ou seja, o medo de sofrer ataques ou ofensas limita a exposição de opiniões.

Relatório Técnico

Como mostram Fuks e Marques (2022), a polarização brasileira é predominantemente afetiva, isto é, organizada em torno da rejeição moral aos grupos políticos rivais. Esse tipo de polarização tende a produzir ambientes nos quais o “outro” é visto como ilegítimo ou moralmente inferior, o que explica a formação de “grupinhos” relativamente homogêneos e a autocensura relatada. O “desinteresse” declarado pelos estudantes surge, assim, não como apatia genuína, mas como estratégia de proteção diante de ambiente político hostil. Contribui para isso o fato de já terem, conforme os relatos, presenciado desavenças e, inclusive, brigas físicas na escola entre apoiadores de candidatos como Lula e Bolsonaro, durante as eleições de 2022. Nesse sentido, a política é vivenciada menos como espaço de livre debate e mais como campo de batalha identitária, levando estudantes a preferirem a retração à esfera privada.

Em algumas escolas, os estudantes afirmam que nunca discutiram política na escola e que “os professores normalmente evitam esse tipo de conteúdo” nas aulas. Quando muito, segundo eles, já debateram, de forma superficial, cidadania na disciplina de “Projeto de vida”. Esse diagnóstico pode sugerir uma estratégia de evitamento, por parte dos docentes, de incidir sobre a dimensão conflitiva e crítica da cidadania — possivelmente como forma de prevenir tensões no ambiente escolar —, o que, contudo, termina por restringir as possibilidades de formação crítica dos estudantes. Essa tendência ao evitamento é reforçada pelos relatos dos gestores e professores sobre os desafios de abordar temas sensíveis em sala de aula.

Nos grupos focais, os professores mencionaram diversos desafios ao abordar temas de diversidade, direitos humanos e democracia em sala de aula. Entre os professores de ciências da natureza e matemática, contudo, a percepção é de que para que essas discussões pudessem acontecer e se aprofundar, “os alunos precisariam ser minimamente engajados em qualquer coisa”. Em suas palavras, “nas disciplinas de exatas a gente não sofre tanto com isso, mais com a preguiça”.

Apesar disso, predominam os relatos docentes que trazem à tona os efeitos, no cotidiano escolar, da concepção de educação defendida e promovida por setores da extrema-direita (Castro; Coura, 2022; Barlach; Castanhedi, 2024). O clima de vigilância, medo e autocensura desvela a pressão política para que a escola se reduza à transmissão de conteúdos considerados “neutros”, deslocando para o âmbito familiar qualquer debate sobre valores, moralidade, sexualidade ou conflitos sociais. Essa concepção produz efeitos concretos de silenciamento pedagógico e fragilização da autoridade docente. Ao mesmo tempo, a circulação de discursos negacionistas aponta para a tentativa de subordinar o conhecimento escolar a narrativas religiosas ou ideológicas particularistas. (Seffner, 2022).

Relatório Técnico

Conforme destaca a literatura crítica e pós-crítica sobre essa relação entre extrema-direita e escola (De Paula et. al., 2019; Hermida; Lira, 2020; Francelino; Santos; Rocha, 2020; Tiriba et. al., 2022; Lombardi, 2024; Souza; Silveira; Venturini, 2019; Brasileiro; Santos; Silva, 2024; Moreira; Oliveira, 2024; Castro, 2019; Sepulveda; Sepulveda, 2017; Monte; Gentile, 2024), tais conflitos não são desvios, mas expressões de uma disputa ideológica mais ampla, na qual a escola é compreendida como espaço fundamental de formação democrática, científica, laica e plural. Nessa perspectiva, longe de se limitar a conteúdos supostamente neutros, a escola é chamada a enfrentar essas tensões como parte de sua função emancipatória, orientada à construção de sujeitos críticos e à ampliação da cidadania, especialmente das classes subalternas.

Os relatos dos gestores reforçam e complexificam o diagnóstico apresentado pela literatura sobre a disputa em torno do papel da escola. Os conflitos entre estudantes e professores motivados por visões políticas distintas também foram relatados como comuns por todos eles, exceto em uma escola, em que a gestora afirma que são raros ou inexistentes, pois os estudantes são, em sua maioria, "muito desinteressados em relação à política". Entretanto, ela também vincula o desinteresse da política dentro do ambiente escolar à forte presença evangélica e a um viés político "mais de direita", o que sugere que a ausência de conflito decorre de uma menor diversidade de perspectivas políticas em circulação. Ao mesmo tempo, ela dirige uma crítica aos professores, acusando-os de parcialidade por abordarem temas históricos, sociais e políticos a partir de um "viés de esquerda", o que dialoga diretamente com a concepção defendida pela extrema-direita de que a escola deve limitar-se à transmissão de conteúdos supostamente neutros (Castro; Coura, 2022; Barlach; Castanhedi, 2024). Além disso, ao mesmo tempo em que a gestora exige neutralidade dos professores, ela relata que não oferece diretrizes coletivas para o enfrentamento pedagógico dessas questões. Trata-se, portanto, de uma evitação sistemática do conflito que, ao contrário do que possa parecer, não elimina a dimensão política da escola, pois, na verdade, tende a reforçar visões hegemônicas já naturalizadas no contexto escolar (De Paula et. al., 2019; Hermida; Lira, 2020; Francelino, Santos; Rocha, 2020; Cavalcanti et. al., 2020; Sousa; Oliveira, 2023; Flach; Silva, 2019; Castro, 2019).

Por outro lado, as escolas em que os gestores relatam a percepção de que os conflitos entre estudantes e professores, motivados por visões políticas distintas, são frequentes demonstram uma compreensão de que a formação política está associada, pelos docentes, mais à manifestação explícita de posições políticas do que ao desenvolvimento de competências críticas nos estudantes. Para evitar essa tendência, os gestores afirmam, com algumas nuances, que orientam os professores a não se envolverem em embates políticos com os estudantes.

Relatório Técnico

Em uma das escolas, a gestão ressalta que a escola é laica e apartidária, mas acolhe projetos como o Parlamento Jovem, que promove a discussão sobre a democracia e as *fakes news* sobre as urnas eletrônicas. Em outra, a gestão explicita que permite a manifestação política silenciosa dos professores e entende que os professores tendem a ter um “filtro”, diferente dos estudantes, os quais, segundo ele, “não têm filtro nenhum” e repetem falas preconceituosas e desrespeitosas de políticos pelos corredores, inflamando uma agitação na escola. Há também gestores que consideram que os conflitos acontecem, principalmente, entre os professores durante o período eleitoral, embora seja comum os estudantes debaterem e “testarem” os professores em sala de aula — isto porque a escola tem uma militância forte entre os professores que, frequentemente, se choca com a comunidade, que é majoritariamente de direita.

Esse cenário reforça a ideia de que a escola é um espaço de disputa ideológica permanente. A política emerge inevitavelmente no cotidiano escolar, por isso é necessário compreendê-la como espaço formativo voltado à construção de uma cultura democrática, plural, laica e científica, capaz de lidar pedagogicamente com o dissenso (Rodrigues; Seffner, 2024; Hermida; Lira, 2020; De Paula et. al., 2019; Seffner, 2022).

Os docentes reconhecem essa demanda e, para atendê-la diante das ofensivas contra a escola e a autoridade docente, adotam diferentes estratégias pedagógicas. Dessa forma, eles levam, às aulas, contrapontos históricos e científicos para confrontar as desinformações e as falas preconceituosas dos estudantes, além de se anteciparem de questionamentos em relação ao que é ensinado com a divulgação de um plano de ensino detalhado para cada bimestre, com ementa, textos, e forma de avaliação.

Com relação ao apoio ou formação continuada para lidar com temas sensíveis, foram poucos professores que afirmaram ter recebido alguma visita de uma equipe da Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), durante as coordenações pedagógicas coletivas, para dar instruções relacionadas ao uso do nome social de estudantes transsexuais e às bases legais para que a escola pudesse apoiar o estudante sem problemas judiciais.

De modo geral, os professores têm acesso aos cursos de formação continuada são aplicados pela EAPE ou pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério do Educação (AVAMEC), mas a decisão de fazer cursos é individual, e não há um incentivo específico para isso. Eles avaliam que os melhores cursos, considerados mais relevantes e atrativos, são muito difíceis de conseguir ou não ficam disponíveis, por estarem em outras cidades. Onde não há formação, os professores consideram ter aprendido, na prática, a ter “jogo de cintura” para abordar a religião de forma respeitosa, ou a ser mais “neutros” e usar dados científicos para abordar temas como o machismo, a homofobia ou o aquecimento global.

Relatório Técnico

Portanto, a SEEDF não assume frontalmente a defesa da autonomia docente e da formação democrática; tampouco proíbe explicitamente essas práticas. Ao ocupar esse “meio-termo”, acaba por reproduzir as assimetrias entre escolas, fortalecer a autocensura e transferir aos professores o custo individual de sustentar valores que deveriam ser institucionais.

Nesse sentido, o contexto de polarização afetiva (Fuks; Marques, 2022) não se traduz, necessariamente, em engajamento coletivo ou em práticas políticas institucionalizadas. Embora os estudantes não sejam sujeitos indiferentes à política, a relação deles com esta esfera é mediada por posicionamentos reativos e individualizados, pouco articulados a experiências concretas de deliberação e participação. E a escola, ao reduzir a participação estudantil a procedimentos formais e controlados, tem se mostrado incapaz de acolher e elaborar pedagogicamente os conflitos próprios da vida democrática e de fornecer um horizonte emancipatório.

5.2 Identidade Política entre estudantes

A maior parte dos estudantes que participaram da pesquisa quantitativa declara ser de centro (43,6%). Na fração restante, predomina a direita (37,4%) sobre a esquerda (19%). Quando questionados sobre a identificação com as duas mais proeminentes figuras políticas brasileiras, 10,3% se identificam com o presidente Lula enquanto quase o triplo se identifica com o presidente Bolsonaro (28,8%).

Figura 19 - Posicionamento político dos estudantes da amostra



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Relatório Técnico

A interpretação e o posicionamento dos estudantes sobre a distinção entre direita e esquerda, apresentados nos grupos focais, nos auxiliam a compreender a predominância do “centrismo” e da aversão a Lula e Bolsonaro. Em todos os grupos focais com estudantes, “direita” e “esquerda” aparecem associadas ao conflito e à intolerância/extremismo – um entendimento produzido pela experiência cotidiana de polarização política. Além disso, eles criticam essas categorias por serem antigas ou rígidas demais para compreender as nuances das identidades políticas contemporâneas. Também manifestam uma descrença generalizada na política por meio da equivalência moral entre esquerda e direita: ambos são apontados como igualmente corruptos, ineficientes ou manipuladores.

Conforme argumentam Adorno (2019) e Lowenthal e Guterman (1949), essa postura deriva do sentimento de alienação, de desconfiança e de ressentimento difuso em relação à política institucional e os seus representantes, típico das democracias burocratizadas da modernidade. Nesses cenários, o “centro” passa a ser um “posicionamento seguro”, uma forma de evitar o risco de conflitos ou de assumir uma identidade potencialmente atacada, e, também, um recurso para emular sofisticação ideológica, racionalidade e moderação.

A análise das figuras públicas que os estudantes mais admiram corroboram com nosso argumento: os preferidos foram Nikolas Ferreira (32,4%), Erika Hilton (19%) e Pablo Marçal (10,1%), seguidos de Michele Bolsonaro (5,5%), Tábata Amaral (3,8%) e Guilherme Boulos (1,6%). Cerca de 25% dos estudantes afirmaram “nenhum desses” ou citaram nomes como “Juscelino Kubitschek”, “Jesus Cristo”, “minha família”, entre outros. Quer dizer, os estudantes evitam se identificar politicamente com os pólos, mas consomem e admiram figuras altamente polarizadas, desde que sejam percebidas como *outsiders*.

Os estudantes demonstram compreender a polarização com relativa clareza. Para eles, a direita é associada ao conservadorismo, à tradição, a figuras como Jair Bolsonaro e Nikolas Ferreira, e às cores verde e amarela; já a esquerda é vinculada a formas de pensamento liberal (nos costumes), ao comunismo, à defesa dos direitos das minorias, ao combate às desigualdades, a Lula e à cor vermelha. Essa diferenciação também aparece fortemente atravessada pela religião: o conservadorismo da direita é relacionado ao cristianismo e a uma visão bíblica sobre gênero, enquanto a esquerda é caracterizada como mais “liberal” em pautas como o aborto e as relações homoafetivas.

Relatório Técnico

Apesar dos estudantes estarem mais alinhados à direita do que à esquerda, ao perguntarmos o que mais provoca sentimento de injustiça, fica em primeiro lugar a discriminação sofrida por negros e mulheres (50,0%), seguida pela concentração de renda (31,3%). Ficam em segundo plano como produtores de sentimento de injustiça: o “racismo reverso” e a ideologia de gênero (6,3%) ou ter que pagar impostos (12,5%).

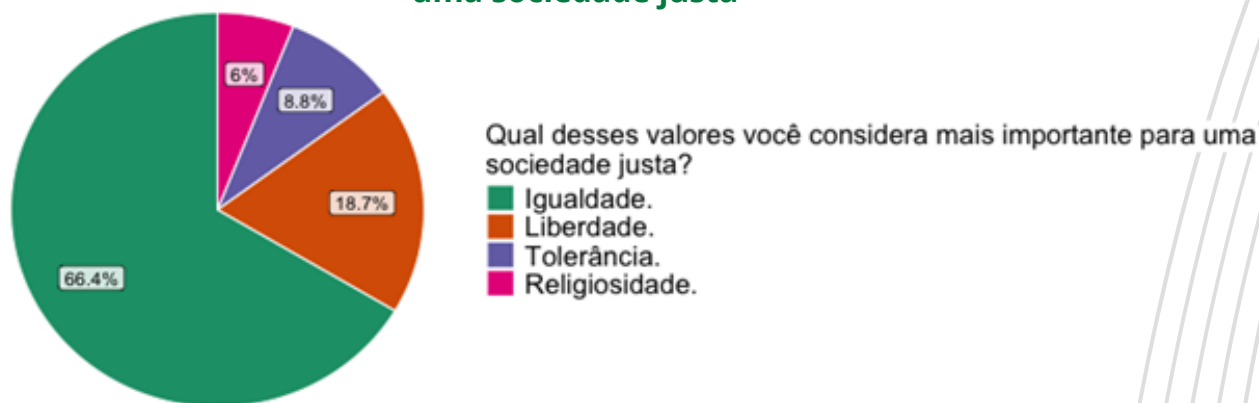
Figura 20 - Sobre o que mais provoca sentimento de injustiça nos estudantes



Fonte: Pesquisa Quantitativa

A maioria dos discentes participantes da pesquisa considera que a sociedade seria mais justa se fosse mais igualitária (66,5%), deixando outros objetivos em segundo plano enquanto produtores de justiça: liberdade (18,8%), religiosidade (6,0%) e tolerância (8,9%).

Figura 21 - Sobre os valores considerados importantes para uma sociedade justa



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Nos grupos focais, os estudantes afirmam perceber a existência do racismo no Brasil, tanto nas redes sociais quanto no cotidiano, especialmente por meio de piadas e de práticas de intolerância religiosa. Além disso, posicionam-se favoravelmente às cotas raciais, justificando-as pela desigualdade no acesso à educação enfrentada pela população negra em comparação a outros grupos.

Relatório Técnico

Essa política é mencionada como uma ferramenta capaz de “igualar” oportunidades, e há também a percepção de que as críticas às cotas frequentemente decorrem de desinformação. Não obstante, um dos estudantes relatou sofrer discriminação ocasionalmente, tratando o fato como algo “normal” e afirmando não se importar com tais episódios. Em alguns casos, os estudantes também se declaram favoráveis às cotas raciais, mas não conseguem justificar sua posição, embora relatem que o tema foi abordado em uma apresentação escolar no início do ano. Quando questionados sobre o conhecimento de minorias e de movimentos sociais, como o movimento negro, afirmam não os conhecer ou apenas “ter ouvido falar”, expressando ainda uma preferência pela retração à esfera privada e individual, por meio da expressão “eu prefiro viver no meu cubinho — eu, celular, Deus e a minha comida”, em detrimento do engajamento com questões sociais. No limite, os estudantes afirmam não saber “nada” a respeito do tema e que ele não foi abordado pela escola.

Esse quadro remete à Adorno (2019), que observa que, mesmo entre sujeitos inclinados a posições autoritárias, há uma consciência difusa do caráter desigual da realidade social; o que se perde não é a percepção da injustiça, mas a disposição utópica para transformá-la, substituída por um realismo cético, pragmático e adaptativo. E, no contexto escolar, essa disposição utópica para a transformação parece fragilizada tanto entre estudantes quanto entre os professores.

Nos grupos focais de professores, o papel da escola na formação para a cidadania está em geral ligado à formação de um “pensador crítico”, ou seja, uma pessoa que saiba dialogar, questionar, aprender com o erro e reconhecer quando está errado. No entanto, eles sentem que a escola tem “pouco peso” e pouca importância no desenvolvimento desta habilidade, em comparação com as redes sociais, inclusive porquê os alunos não se identificam como “cidadãos em formação”, nem como sujeitos de direitos e deveres.

Nesse cenário, a identificação inclinada ao centro e à direita não implica, necessariamente, a incorporação de um programa moral e econômico de direita pelos estudantes. Trata-se, antes, de uma rejeição à esquerda — personificada em pautas que entram em choque com o cristianismo — que convive com uma moralidade orientada à igualdade, possivelmente forjada pela própria experiência empírica de injustiça. Ou seja, os estudantes são sensíveis a discriminações de gênero, raça e classe, enquanto os temas recorrentes no vocabulário da nova direita aparecem como secundários. No entanto, o reconhecimento dessas questões enquanto injustiça não se converte em articulação ou engajamento político. Esse paradoxo revela o que podemos denominar como “hibridismo ideológico pragmático”: estudantes que reconhecem injustiças estruturais, mas operam dentro de marcos individualistas, desconectados de repertórios de ação coletiva e de horizontes utópicos de transformação social.

5.3 Autoritarismo e Democracia

Ao serem confrontados com afirmações relacionadas à possibilidade de governo autoritário no Brasil, a posição dos estudantes tende a ser mais democrática que autocrática. Quase 90% deles concordam que o governo deve proteger todas as pessoas, independentemente de suas posições políticas. Eles também concordam que o governo deve proteger, em primeiro lugar, o cidadão de bem. A concordância massiva com essas duas afirmações sugere que, no entendimento dos estudantes, não há contradição entre elas: o cidadão de bem não é considerado uma pessoa marcada por uma posição política específica. Assim, diferentemente do uso observado nos discursos analisados recentemente por Misse e Talone (2024) — nos quais o “cidadão de bem” se constrói pela oposição a sujeitos criminalizados e, frequentemente, politizados como “de esquerda” —, os dados indicam que os estudantes tendem a interpretar o “cidadão de bem” como uma figura genérica, compatível com a universalidade abstrata da cidadania democrática.

Figura 22 - Percentual de concordância dos estudantes sobre o autoritarismo de governo no contexto Brasileiro



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Com relação à gestão das manifestações públicas, a maioria dos estudantes (60,2%) concorda que todas as manifestações devem ser permitidas (mesmo aquelas das quais eles discordam). No entanto, quase metade dos estudantes concorda que é obrigação do governo reprimir protestos e manifestações, garantindo a lei e a ordem. Com respeito a uma ditadura militar no Brasil, os estudantes também estão divididos. A maioria (52,4%) acredita que militares não deveriam se envolver em política, mas uma fração expressiva (quase 40%) acredita que um governo militar seria uma boa solução para o Brasil.

O apoio expressivo à repressão estatal de protestos em nome da “lei e da ordem” revela a persistência de uma gramática tutelar e securitária, historicamente vinculada à atuação política das Forças Armadas no Brasil. A transição democrática brasileira foi inconclusa, preservando uma concepção segundo a qual os militares e o aparato coercitivo do Estado permanecem como garantidores últimos da ordem social (Mello, 2022). Essa herança também ajuda a compreender por que quase 40% dos estudantes veem um governo militar como solução possível para o Brasil. Configura-se, assim, um autoritarismo latente, no qual o apoio abstrato a princípios democráticos coexiste com a simpatia em relação a soluções autoritárias diante de percepção de crise política. A democracia é valorizada como ideal, mas desacreditada como prática efetiva no Brasil.

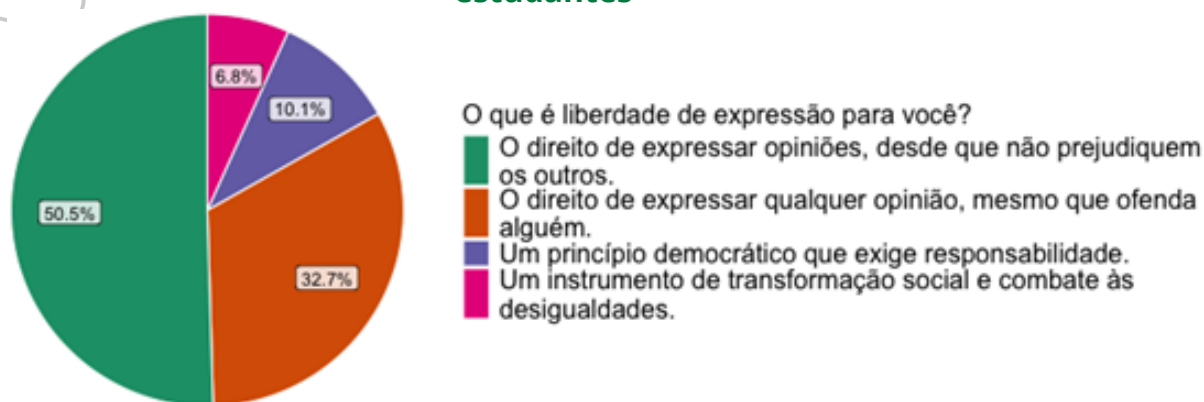
Nos grupos focais, os estudantes associam a democracia ao governo do povo, à liberdade criada pelo e para o povo e ao direito de falar, de ser ouvido e de participar da tomada de decisões coletivas. E, para alguns dos estudantes, no Brasil não há mais democracia, pois, o governo e o ministro Alexandre de Moraes “manipulam tudo, não dão mais voz ao povo”. Eles afirmam, além disso, que a democracia não existe, pois está escrita em lei, mas é uma mentira para enganar o povo. E, complementam, para que a democracia fosse exercida, o povo teria que se unir, mas a divisão política entre esquerda e direita impede que isso ocorra — o que reforça a postura *antiestablishment* e a desconfiança com relação à democracia burocratizada, apontada anteriormente.

Nesse vácuo de legitimidade democrática, soluções autoritárias (intervenção militar, restrição a protestos) tornam-se atraentes para parcela significativa, especialmente quando apresentadas como restauração da “ordem” contra “caos” político.

5.4 Liberdade de Expressão

Ao perguntarmos aos estudantes o que é liberdade de expressão, obtemos duas respostas principais: 50,5% afirmam que é o direito de expressar opiniões desde que essas opiniões não prejudiquem os outros; 32,7% afirmam que é o direito de expressar qualquer opinião, mesmo que ofenda alguém. Somente 10,1% deles indicaram que liberdade de expressão é um princípio democrático que exige responsabilidade e outros 6,8% afirmam que a liberdade de expressão é um instrumento de transformação social e combate às desigualdades.

Figura 23 - Sobre a liberdade de expressão na opinião dos estudantes



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Esse posicionamento é reafirmado pelos grupos focais, em que os estudantes defendem que a liberdade de expressão consiste no direito de expressar opiniões, pensamentos e crenças de forma aberta, sem o medo de ser julgado ou de se preocupar com a percepção alheia. Eles mencionam que esse direito envolve sentir-se confortável para ser si mesmo e manifestar opiniões sem interrupções. Além da fala, a definição é estendida à estética e ao comportamento, englobando a liberdade de usar as roupas, sapatos e estilos de cabelo que desejarem, além de expressar a própria religião sem receio de discriminação.

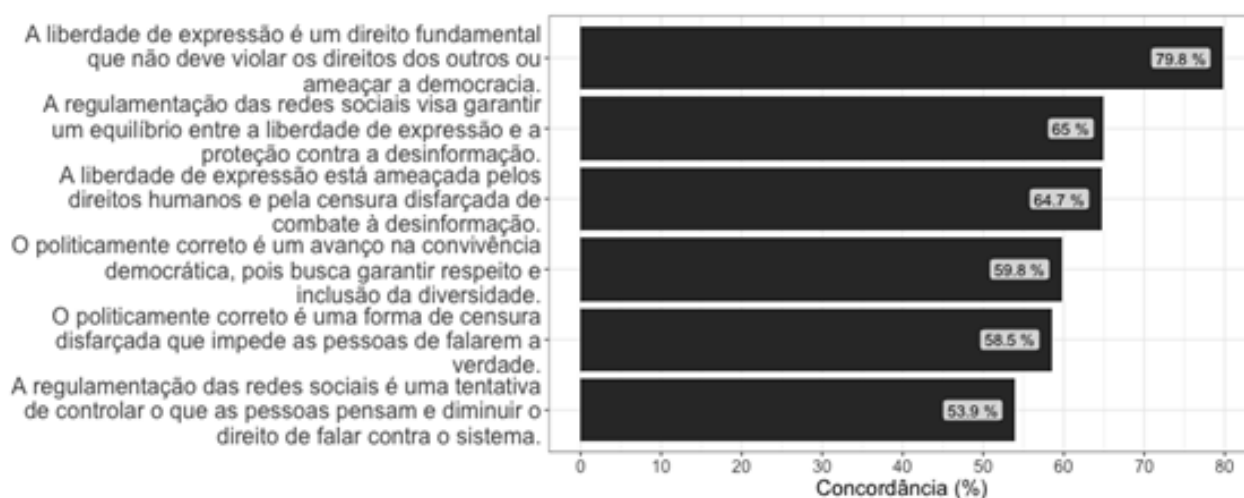
Ao mesmo tempo, os estudantes reconhecem a necessidade de imposição de limites para evitar ofensas. Para eles, a liberdade de expressão deixa de ser legítima quando é utilizada para ofender, desrespeitar ou ultrapassar a liberdade de outra pessoa. Nesse contexto, é mencionado que a “liberdade de um indivíduo termina onde começa a do outro”. Definições específicas dadas pelos estudantes excluem do conceito de liberdade de expressão práticas como o racismo, o preconceito, o discurso de ódio e a difamação. Alguns alunos ressaltam que é necessário "pensar duas vezes" antes de apoiar discursos que possam ser preconceituosos ou que quebrem leis. Conforme articulou uma estudante: "Liberdade de expressão não é você ser racista, porque muitas pessoas usam isso como liberdade de expressão. Não é você ser preconceituoso. Liberdade de expressão é você se expressar, respeitosamente sobre você. É tudo, menos desrespeito."

Apenas na escola militarizada é mencionada a existência de conflitos relacionados à busca de liberdade de expressão individual pelos estudantes. Segundo a gestão, o maior foco de descontentamento é a obrigação de usar o uniforme completo e de cumprir rigorosamente os horários de entrada. Muitos estudantes demonstram descontentamento com o impedimento da entrada após um certo horário, assim como com a proibição do uso de brincos, piercings e acessórios.

Relatório Técnico

Na bateria de itens sobre liberdade de expressão no questionário quantitativo, a concordância variou de 50% a 80% entre as diferentes afirmações. Os estudantes demonstraram forte adesão ao princípio de que a liberdade de expressão é um direito fundamental que não deve violar outros direitos (79,5% de concordância) e reconheceram a necessidade de regulação das redes sociais para equilibrar liberdade de expressão e controle da desinformação (71,2%).

Figura 24 - Percentual de concordância dos estudantes com respeito ao bloco de afirmações sobre liberdade de expressão



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Contudo, merece destaque a múltipla concordância com itens aparentemente contraditórios, o que pode sugerir inconsistência cognitiva ou efeito de fadiga ao final do questionário. Enquanto 54,7% concordam que o politicamente correto impede que pessoas falem o que pensam, 62,7% simultaneamente reconhecem sua importância para garantir inclusão e diversidade. Tal paradoxo pode indicar a ausência de reflexão mais aprofundada sobre as tensões constitutivas do conceito de liberdade de expressão. Alternativamente, pode não se tratar, de fato, de uma contradição: é possível que parte do que os respondentes identificam como "politicamente correto" seja percebida como dissonante de suas crenças pessoais, mas ainda assim mobilizada por pressão normativa — isto é, por adesão performativa a expectativas sociais —, sem que haja, necessariamente, compartilhamento efetivo dos valores implicados.

Os dados evidenciam, portanto, posições políticas não consolidadas, envolvidas em um processo de negociação permanente entre disposições pessoais e pressões normativas, o que nos mostra a porosidade das fronteiras entre autonomia individual e conformismo social na formação política juvenil.

Capítulo 6 - Ciência, Internet, Desinformação e Negacionismo

Sayonara Leal

Sabemos que o advento das tecnologias da informação e comunicação em todas as esferas de práticas sociais (trabalho, arte, educação, entretenimento, saúde, economia) está em sintonia com mudanças estruturais no cerne do capitalismo contemporâneo, operadas muito em função da centralidade do conhecimento como vetor de desenvolvimento econômico e social. Neste sentido, existem distintas categorias para nomear a sociedade de hoje calcada cada vez mais em conhecimento, serviços, dados transfronteiras, mas, cujas designações guardam em comum a centralidade dada à aquisição de habilidades e qualificações pelos indivíduos que passam necessariamente pelo domínio instrucional/educação (Bell, 1973; Schaff, 1985; Castells, 1999; Delaunay; Delaunay, 2007). Mas, um dos efeitos disfuncionais de uma sociedade onde se proliferam as plataformas e onde se intensifica seus usos se manifesta, justamente, no âmbito da educação escolar: o fenômeno da desinformação como entrave ao conhecimento e à comunicação.

Neste item, procuramos explorar achados da pesquisa relacionados a como a desinformação chega à escola, seus impactos entre estudantes e professores, e o papel das redes sociais e do uso do celular nesse processo, o que concerne, ao nosso ver, a um problema de inclusão digital. O público discente da nossa amostra passa tempo considerável, em suas jornadas diárias, na internet — 64,2% passam de 3 a 12 horas por dia conectados, o que significa que estamos nos referindo a um público de incluídos digitais que usa a Internet para distintas finalidades.

Figura 25



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Mas, o acesso às plataformas conectadas por si só não configura uma inclusão digital funcionalmente promissora para o combate às desigualdades sociais e desenvolvimento humano. Incluir digitalmente passa, necessariamente, pela regularidade e qualidade desse acesso (velocidade) e pelo acúmulo e manutenção de capital tecnológico informacional, ou seja, pelas propriedades cognitivas necessárias para que o indivíduo seja capaz de mobilizar recursos e ter domínio de ferramentas disponibilizadas pelas tecnologias para o seu uso crítico e verdadeira apropriação (Leal *et al*, 2018).

A escola figura, assim, nesse cenário de ciborguização ¹¹ das experiências sociais e cognitivas como espaço facilitador de acesso e apropriação das plataformas, em termos materiais e intelectuais, tanto para discentes como para os docentes.

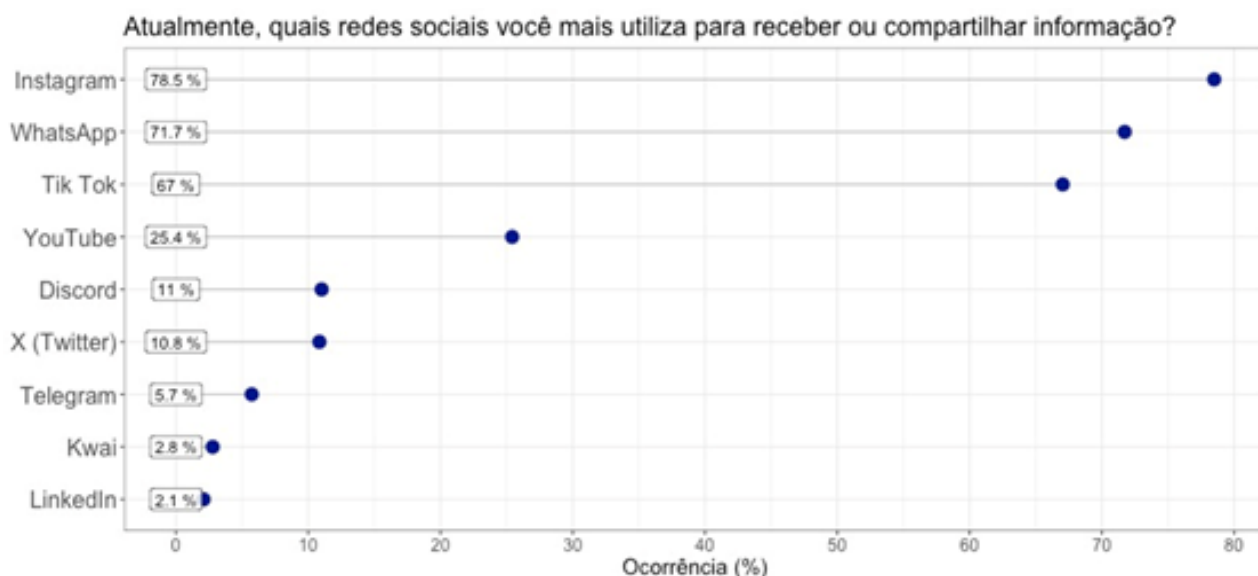
Com relação aos estudantes, trata-se de um público jovem integralmente composto por “nativos digitais”, que frequentam as plataformas online desde o início de sua socialização no Ensino Médio, e mesmo antes. Os seus professores, por outro lado, em grande parte, são “migrantes digitais”, ou seja, transitaram dos equipamentos de comunicação do mundo analógico para o digital (Beralto; Barbato, 2013). Esse dado geracional é relevante para entender certa assimetria de disposições para o uso instrutivo das tecnologias no ensino escolar entre docente e alunato.

¹¹ Inspirada na noção de ciborgue da antropóloga Donna Haraway (2009), Sales (2014) define ciborguização como “incorporação das tecnologias digitais em nossos modos de existência, em nossas práticas cotidianas, em nossas condutas, em nossas formas de pensar e de agir na vida.”. (SALES, 2014, p. 232).

Relatório Técnico

Enquanto incluídos digitais, os estudantes relataram, nos grupos focais, em sintonia com os dados quantitativos da pesquisa, o uso intenso de plataformas, com destaque para *WhatsApp*, *Instagram*, *YouTube* e, em menor escala, *Twitter (X)* e *TikTok*. O *YouTube* é amplamente utilizado para complementar o aprendizado, sendo citado por todos os grupos como fonte de videoaulas e tutoriais.

Figura 26



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Mas, na análise comparativa dos grupos focais com os/as estudantes evidenciamos convergências quanto ao reconhecimento dos benefícios e riscos das redes sociais, à necessidade de checagem de informações e à valorização da liberdade de expressão com responsabilidade. As principais diferenças situam-se no acesso a materiais didáticos e científicos, mais restrito em escolas periféricas, e no grau de autonomia na busca e validação de informações. Em todos os grupos, destaca-se a demanda por maior formação em uso de tecnologias digitais e inteligência artificial, além de políticas de proteção adequadas à realidade dos estudantes.

Os docentes admitem o déficit de conhecimentos sobre usos didáticos das tecnologias e plataformas digitais para ministrar os seus cursos. E, nos grupos focais, enfatizam que os maiores problemas causados pelo uso das redes sociais na escola, destacam-se a rápida disseminação de informações falsas, que pode gerar confusão no entendimento de fenômenos naturais e sociais, dificultando o trabalho dos professores na mediação do conhecimento. Além disso, a adesão dos estudantes a abordagens falaciosas a respeito de temas escolares parece incentivar uma postura negacionista diante de fatos científicos.

Outro ponto importante que os docentes ressaltam acerca da presença de dispositivos eletrônicos conectados tecnologias no contexto escolar é a distração em sala de aula, pois o acesso constante ao celular acaba comprometendo a atenção dos alunos durante as atividades pedagógicas. Para os professores, isso pode resultar em queda no rendimento escolar e dificuldade de concentração, impactando negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

De uma maneira geral, damos centralidade às manifestações discentes, tanto no questionário quanto nos grupos focais, dialogando com os relatos dos docentes acerca da multiplicidade de consequências da desinformação no contexto escolar.

6.1 Regulamentação das Redes Sociais

Vimos na Figura 24 que 65% dos estudantes consideram que a regulamentação das redes sociais visa garantir um equilíbrio entre a liberdade de expressão e a proteção contra a desinformação. Esse número expressivo encontrou correspondência nos grupos focais com os estudantes, pois as percepções sobre regulamentação das redes sociais revelam nuances entre os grupos foi unânime o reconhecimento da necessidade de regulamentação das redes sociais para checagem de informações e combate a *fakes news*, assim como da importância de educar para o uso consciente das redes.

Em geral, o tema da regulação das redes digitais para esses jovens suscita a crítica à atuação das plataformas sobre a sua permissividade em corroborar para a exposição precoce de crianças nas redes, sugerindo filtros de palavras e moderação mais ativa, contudo, com o cuidado para não restringir a liberdade de expressão. Dessa forma, a atenção esteve voltada para a necessidade de algum tipo de controle para proteção de crianças e adolescentes contra conteúdos prejudiciais, como discursos de ódio, discriminação e apologia à automutilação. Nos termos de dois estudantes:

“É preciso uma forma de proteger os mais novos, de palavras que discriminam, palavras que machucam, porque os mais novos estão chegando à nova geração. São crianças que estão descobrindo o mundo agora. Não podem chegar a ver nenhum tipo de coisa para não acabar com a mente, por mais que seja inocente. Ainda assim, sem dizer o que é certo e o que é errado, então tem que ter um certo controle para produzir isso.”

“Tem uma *tag* no *Twitter* que encoraja as pessoas a praticarem automutilação. Tipo, não é uma coisa leve, tipo assim, não, é outro tipo, é um tipo que você faz realmente o objetivo de se matar. Mas eles fazem isso por fama.

Uma vez eu acabei esbarrando com isso acidentalmente, quando eu tava só pesquisando sobre um conteúdo aleatório, aí eu fui e vi esses vídeos. Eles não têm censura, eles não têm nada que realmente possa parar. No *Twitter*, eles não têm nenhuma barreira contra esse tipo de conteúdo. Se você posta, eles não vão checar, eles vão simplesmente deixar de lado.”

Esse dado corrobora com pesquisas sobre o alto apoio popular (81-85%), no Brasil, a iniciativas de regulamentação das redes sociais para jovens como o "ECA Digital" (Lei nº 15.211/2025), focado em proteger menores de 16 anos. As medidas visam vincular contas de menores a responsáveis, restringir anúncios e monitorar conteúdos, visando diminuir riscos de saúde mental e crimes cibernéticos (LÉON, 2025).

Nas escolas, já existem projetos, ainda que pontuais, que visam desenvolver competências relacionadas à proposição de solução para esse fenômeno. Em um dos grupos, foi citado uma atividade, proposta no clube de debates da escola, em que os estudantes tiveram que criar uma proposta de Projeto de Lei que buscava regulamentar e estabelecer medidas sobre o tema da desinformação.

6.2 Usos de dispositivos conectados no espaço escolar

Os usos feitos pelos jovens das mídias digitais para atividades políticas e educacionais têm estimulado alterações nas formas de socialização científica/escolar e cívica (Severo, Barcellos, Gomes, 2023) em espaços habitualmente tidos como privilegiados para tal, como a escola e a família. Segundo a pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2024), crianças e adolescentes (na faixa de 9 a 17 anos) estão cada vez mais conectados à internet no país e a maioria acessa as redes sociais por um celular próprio, dentro de casa e várias vezes ao dia (CGI.br, 2024). Segundo o estudo, 93% das crianças e adolescentes estão online, sendo que 98% acessa por um celular, hoje o principal dispositivo eletrônico usado por eles, e 81% desta faixa etária tem a posse do aparelho. Dentre as atividades desse público mais recorrentes na internet estão a pesquisa para trabalhos escolares (86%), ouvir música (86%), assistir filmes ou séries (84%), jogos online (78%), redes sociais e aplicativos de mensagens (76%), embora a maior parte dessa conexão seja passiva (CGI.br, 2024).

Embora a maioria das escolas do país possua regras para uso de celular pelos alunos, a pesquisa TIC Educação 2024 (CGI.br, 2025) destaca a crescente presença de Inteligência Artificial (IA) no ambiente educacional, onde, por exemplo, 7 em cada 10 alunos do ensino médio utilizam IA generativa para pesquisas escolares.

Relatório Técnico

Dados indicam que a restrição de celulares tem levado a uma maior concentração dos alunos e melhora no desempenho, com professores observando maior participação nas atividades, assim como estudos mostram que “... o uso passivo e excessivo pode provocar na saúde mental, na aprendizagem, na socialização e em todo o desenvolvimento de crianças e adolescentes” (Assis; Nejm; Silva, 2025, p.105).

Em diálogo com os dados acima, os resultados quanti e quali da nossa pesquisa trazem alertas sobre o uso abusivo de celulares, redes sociais online e disseminação de desinformação como vetores de desconfianças dos saberes docentes para ministrar conteúdos e comprometimento da atenção nas aulas. Assim, inferimos que esse cenário constatado em escolas públicas pesquisadas aponta para formação de uma geração com déficits cognitivos importantes, podendo se converter em desvantagens que comprometem oportunidades de vida e capacidade crítica, umas das disfunções da chamada sociedade informacional que afeta, desproporcionalmente, indivíduos de classes menos favorecidas.

Tanto nos questionários como nos grupos focais os estudantes afirmaram usar redes sociais para se informar e estudar, as fontes de informações mais citadas foram a própria família, *YouTube*, sites (Estadão, O Globo, Correio Braziliense, BBC, CNN), o rádio (Band News) e o Jornal Nacional.

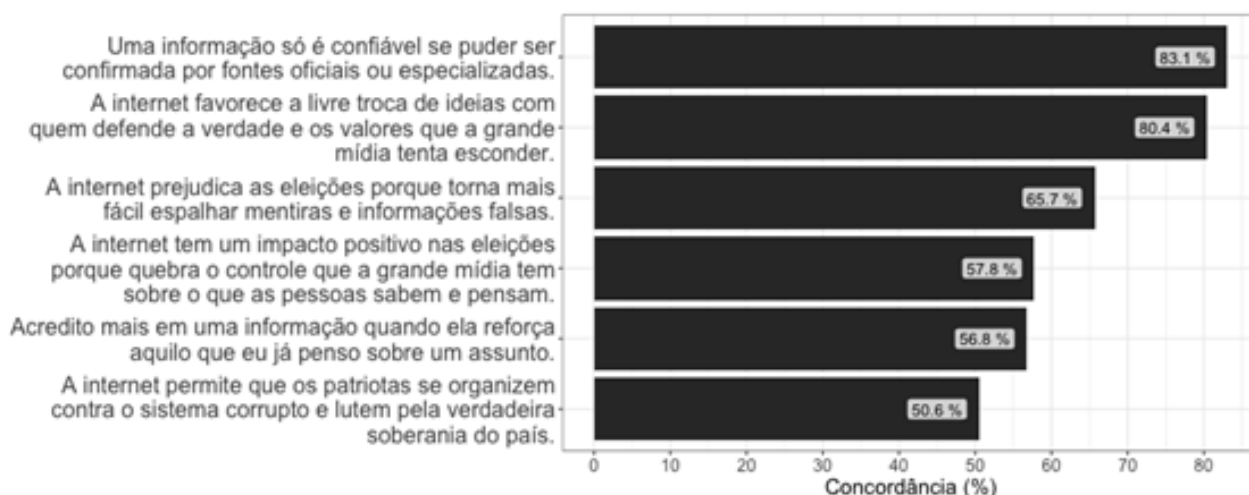
Quando questionados sobre checagem de informações, a maioria disse que faz conferência dos dados, consultando outro colega ou a internet. Demonstraram conhecimento sobre o problema das *fake news* e como elas surgem e reconhecem uma insegurança em não saber se uma notícia é verdadeira ou não, identificando isso como um problema. Os alunos consideram a checagem de informações um ato difícil e reconhecem que adolescentes e idosos são mais vulneráveis a discursos mentirosos e “políticos” mal-intencionados. Uma estudante comenta:

Quando você vai visitar, por exemplo, o Google, as fontes são diversificadas. Você fica: “tá, o que aconteceu?” Você fica na dúvida porque alguns determinados sites, ou sites de notícias, enfim... Dizem de forma diferente e eu fico: “Cara, eu acredito?” Isso é uma questão, a gente tem uma vasta quantidade de empresas de informação, algumas confiáveis, algumas que não são confiáveis e onde é que a gente encontra essas informações confiáveis ou não, de fácil acesso? Com certeza deve existir algum site ou alguma coisa que diz isso, mas eu creio que poucas pessoas aqui devem conhecer isso, poucas pessoas devem ter acesso a isso de forma prática.

Relatório Técnico

Observa-se que há um consenso significativo entre os jovens estudantes sobre a importância da confirmação de informações por fontes oficiais ou especializadas, com mais de 80% de concordância. Por um lado, os estudantes acreditam que a internet favorece a livre troca de ideias, inclusive aquelas que seriam supostamente ocultadas pela grande mídia. Por outro lado, nota-se uma divisão relevante sobre o impacto da internet nas eleições: enquanto boa parte reconhece que ela facilita a propagação de notícias falsas (65,7%), muitos também veem o meio digital como positivo por romper o controle da mídia tradicional sobre o debate público (57,8%).

Figura 27 - Percepção dos estudantes sobre internet e (des)informação



Fonte: Pesquisa Quantitativa

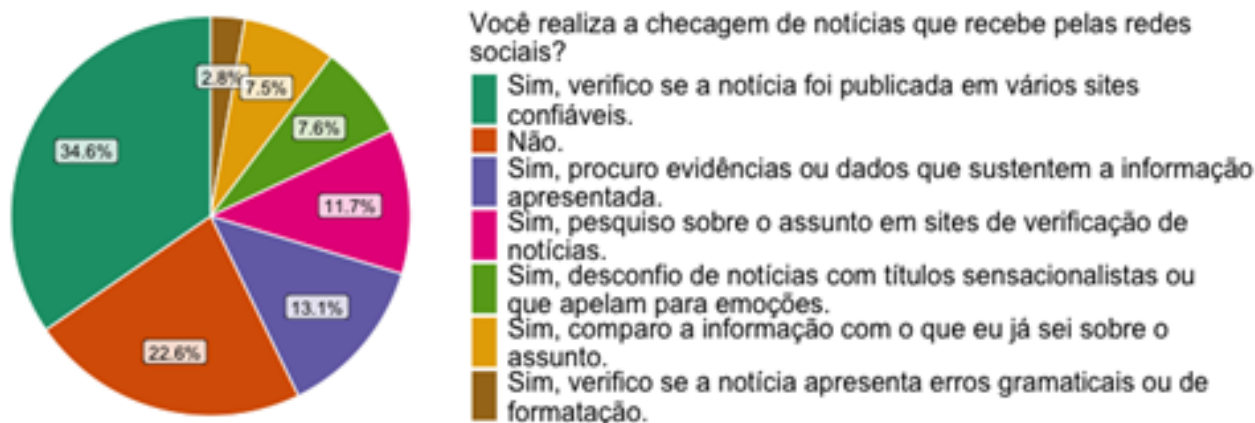
Destaca-se ainda a presença de crenças características do discurso da extrema direita, como o incentivo à organização de "patriotas" contra um sistema considerado corrupto e a tendência de acreditar mais em informações que reforçam opiniões pré-existentes. A última afirmação foi inserida na expectativa de que somente os estudantes mais conservadores fossem concordar com elas. Porém, ela atraiu a concordância de metade dos estudantes. Embora estas apresentem índices de concordância um pouco menores comparados às demais, a concordância com tais afirmações exige uma atenção mais acurada.

Quando questionamos sobre a checagem de notícias, 22,7% dos estudantes não fazem nenhum tipo de checagem. Outros comparam as informações com seu conhecimento pessoal, desconfiam de notícias com títulos sensacionalistas ou que apelam para emoções, ou limitam-se a verificar se a notícia apresenta erros gramaticais ou de formatação. No entanto, 34,6% dos estudantes verificam se a notícia foi publicada em vários sites

Relatório Técnico

confiáveis, sendo essa a principal forma de verificação. Outros procuram, de maneira independente, evidências que sustentem a informação apresentada ou buscam em sites especificamente voltados à verificação de notícias.

Figura 28 - Checagem de notícias pelos estudantes



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Os discentes participantes dos grupos focais demonstraram preocupação com a desinformação, especialmente no contexto de temas políticos, saúde e ciência, embora os docentes das escolas apontem o contrário em sala de aula, relatando que são recorrentes referências a conteúdos falaciosos retirados de fontes duvidosas da Internet como se fossem “verdade”.

Uma professora de física relatou que, durante o semestre passado, propôs aos alunos um projeto voltado para resolver problemas da comunidade escolar relacionados às ciências da natureza. Após um processo de *brainstorming*, o grupo escolheu abordar o tema da filtragem de água e foi orientado a pesquisar aspectos como infraestrutura e funcionamento do tratamento de água local. No entanto, os resultados das pesquisas foram insatisfatórios, com os alunos utilizando fontes pouco confiáveis e desatualizadas. Nas palavras da professora:

“Eles dizem: ‘Mas professora, a gente pesquisa no CHAT-GPT, o CHAT-GPT dá essas respostas para a gente’. Gente, alguém tem a mínima ideia aqui de como funciona o CHAT-GPT?E eles não têm a mínima ideia, eles acham fielmente que o CHAT-GPT sabe exatamente o que ele está respondendo. E eles pensam que ele vai lá, ele pega esse textinho e é a resposta para essa coisa. Que esse texto não é gerado 100% aleatoriamente com base na probabilidade, eles não têm a mínima ideia de como funciona. Porque eu falei isso e eles escolheram não acreditar em mim”.

Relatório Técnico

Diante disso, a professora investiu tempo para ensinar métodos de pesquisa mais confiáveis, apresentando o *Google Scholar* e explicando como identificar boas fontes. Mesmo assim, os alunos admitiram recorrer ao ChatGPT para obter informações. Os educadores destacam o desinteresse discente aliado à facilidade do acesso às informações via plataformas digitais, um deles atesta:

“Eles têm acesso a qualquer informação que eles observaram no celular, na internet. E aí, isso desmotiva eles a correr para um dia de aula maior porque tem essas facilidades. E eu vejo isso no ensino mesmo. A gente passa um desafio, eles vão na própria internet, já tem a resposta ali, eles não querem se esforçar. Porque eles sabem que não está tudo aí no celular, está tudo muito fácil”.

Os relatos discentes, no entanto, indicam que, diante de informações de maior relevância social ou política, a maioria dos participantes realiza checagem em múltiplas fontes, priorizando buscas no *Google* e consulta a sites de notícias reconhecidos. No entanto, a frequência e o rigor da checagem variam, e os professores são citados como referência para validação de informações em todos os grupos.

Nesse sentido, identificamos um tensionamento entre percepção docente e discurso discente a respeito da preocupação com a desinformação em distintos contextos da vida social, inclusive o escolar. Sugerimos que os dados das duas categorias de entrevistas coletivas podem parecer contraditórios em função da discrepância no entendimento dos dois públicos sobre o termo "desinformação" e as consequências da sua circulação e assimilação, frequentemente usado como sinônimo de *fake news*, mas, o seu significado pode variar conforme a perspectiva e o contexto social e educacional de estudantes e professores.

Na visão dos professores entrevistados, a desinformação é tratada como um desafio pedagógico complexo e uma barreira ao aprendizado, pois tendem a adotar uma definição técnica, vendo a desinformação como informação fabricada intencionalmente para enganar, manipular a opinião pública ou obter vantagens sociais, políticas e econômicas.

A prática de verificação da veracidade de informações diz respeito à dimensão ética da sociedade informacional, como um todo e, especificamente, da inclusão digital, por se tratar do preparo deontológico necessário para a apropriação e usos das redes sociais online, problema identificado por Habermas (2023) acerca do comprometimento do potencial democrático da esfera pública informacional.

Relatório Técnico

A esse respeito, dados mais recentes do CGI.br (Comitê Gestor da Internet no Brasil), extraídos da pesquisa TIC Kids Online 2024, mostram um cenário preocupante sobre a literacia digital e a capacidade de checagem entre o público jovem. A pesquisa aponta a dificuldade de verificação de cerca de 43% dos jovens brasileiros (entre 9 e 17 anos), os quais não sabem verificar se uma informação encontrada na rede é verdadeira ou falsa. Além disso, aproximadamente 38% dos jovens não conseguem identificar se um site é confiável para consumir informações, entre os adolescentes de 15 a 17 anos, 37% admitem ter pouco ou nenhum conhecimento sobre como realizar essa checagem. O estudo indica que muitos jovens não demonstram preocupação ativa em validar a veracidade dos conteúdos antes de compartilhá-los, desconhecendo frequentemente os canais oficiais de informação.

Estudos sobre comportamento digital apontam que, para muitos jovens estudantes, a desinformação é percebida de forma mais imediata e prática, frequentemente associada ao seu ecossistema analógico e digital (contatos com redes sociais e seus públicos). O alunato costuma também associar desinformação com notícias falsas, ser "desinformado" (ausência de conhecimento ou não estar atualizado sobre um assunto, em vez da presença de uma mentira deliberada). Assim, para alguns jovens o compartilhamento de conteúdos imprecisos, sobretudo em forma de memes, pode ser visto como uma forma de humor ou busca por "likes", sem a percepção imediata do dano causado, levando ao engajamento (INCT-CPCT, 2024).

Os educadores entrevistados encaram o tema da desinformação na escola como uma necessidade de formação instrucional (inclusive prevista na Base Nacional Comum Curricular - BNCC), focando em formar o senso crítico para que os alunos saibam diferenciar fatos apurados de fakes News, pois “Eles estão perdendo a capacidade de responder coisas simples”. O sentimento de impotência dos docentes entrevistados diante do combate a informações falaciosas é compartilhado por cerca de 73% dos professores brasileiros que relatam preocupação com o cenário de desinformação, mas apenas 40% se consideram preparados para combatê-lo (EducaMidia, 2023).

Neste sentido, apesar de alguns docentes estimarem que o uso do celular para acessar as redes digitais em sala de aula “é o maior problema do ensino hoje”, “substituindo o cérebro do aluno praticamente, porque ele não consegue mais pensar por si mesmo”, muitos advogam que proibir o uso do aparelho no espaço escolar não resolve o problema do desinteresse pelas matérias escolares, desatenção e disciplina em sala de aula. Uma docente do curso de química diz:

Isso da Secretaria de Educação realmente criar agora aquela lei que é proibido o celular em sala de aula. Eu entendo o objetivo por trás, mas eu acho que o problema é mais embaixo: não se resume a só usar o celular. Como o menino está desinteressado, se eu tiro o celular dele, ele abaixa a cabeça e dorme; se eu falo para ele levantar a cabeça, ele fica assim... aí eu falo “oh, menino, presta atenção aí”, daí ele fala “professor, posso ir ao banheiro?” Aí sai e fica meia hora fora no banheiro. O negócio é realmente... Entrar dentro da cabeça do menino e dar aquele interesse. Que o celular ele realmente ajuda a tirar a atenção, mas o problema é fazer o menino querer ter a atenção, porque a atenção é um verbo ativo você tem que fazer isso, você tem que prestar atenção, focar aqui: “não, agora eu vou prestar atenção”.

Diante disso, a professora investiu tempo para ensinar métodos de pesquisa mais confiáveis, apresentando o *Google Scholar* e explicando como identificar boas fontes. Mesmo assim, os alunos admitiram recorrer ao ChatGPT para obter informações. Os educadores destacam o desinteresse discente aliado à facilidade do acesso às informações via plataformas digitais, um deles atesta:

Parece que os alunos não enxergam o estudo e a escola como um ambiente em que eles podem trazer também... seja um centro de tecnologia também. Que a gente integre as ferramentas da tecnologia para se tornar um pouco mais atrativo, para a aula ser mais atrativa, mais integrada com algumas redes sociais.

Porque nós não temos como adiar... não temos como adiar... os meninos... os estudantes estão inseridos nesse ambiente de tecnologia, então, o grande passo é como usar pegar um pouco desse... know-how para integrar às nossas aulas. Abordagens diferentes.”

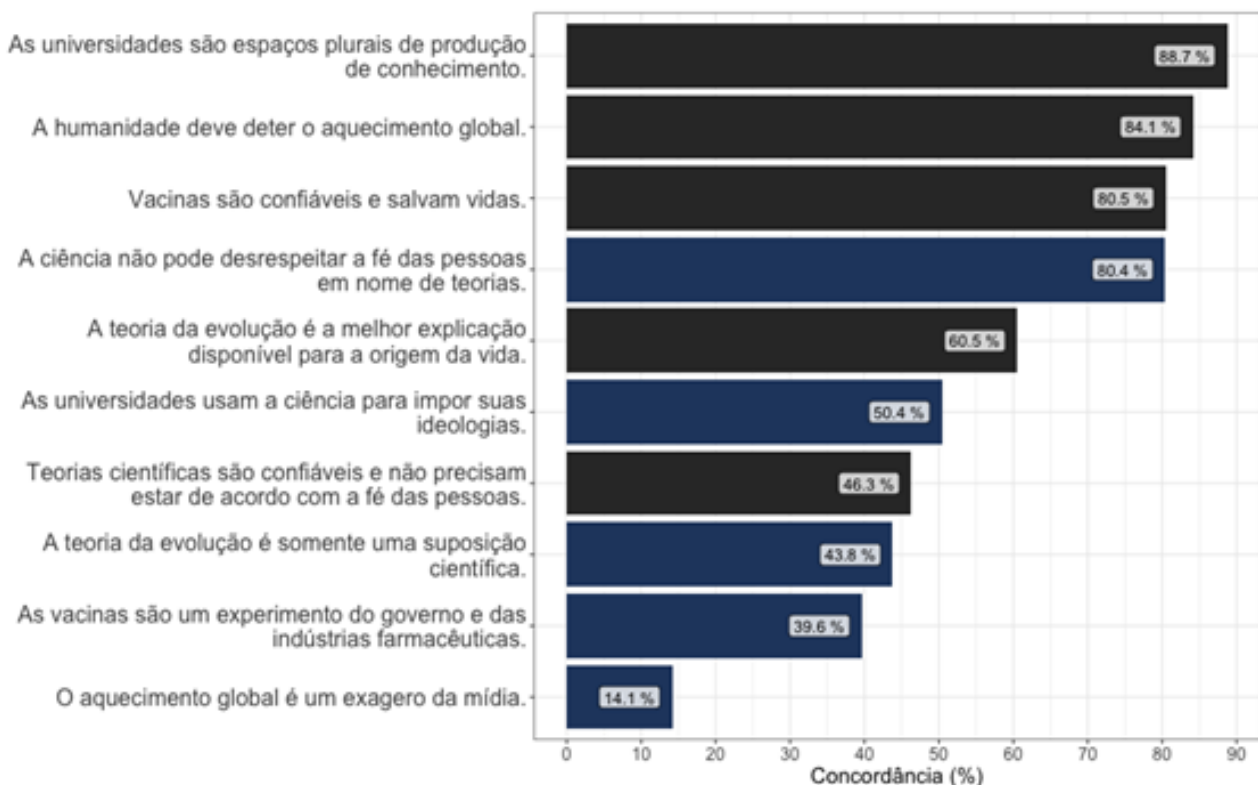
A análise das falas do docente, corroboradas por alguns de seus colegas, destaca a percepção de que muitos alunos não enxergam a escola como um espaço tecnológico e inovador, sentindo-se mais atraídos pelo universo das redes sociais do que pelo ambiente escolar. O professor revela uma inquietação sobre como integrar as tecnologias digitais de maneira significativa às práticas pedagógicas, reconhecendo o desafio de transformar a escola em um centro dinâmico de aprendizagem que dialogue com as vivências digitais dos estudantes. Essa formulação crítica revela que “esse é um dos grandes problemas do ensino”. E eu tenho muito dessa inquietação. Como eu conjugo toda essa facilidade que as tecnologias têm para potencializar as minhas aulas?”. Trata-se da necessidade de novas abordagens para potencializar o ensino, aproveitando o *know-how* tecnológico já presente no cotidiano dos alunos.

6.3 Desinformação, negacionismo e aprendizagem da ciência no contexto escolar

No questionário aplicado ao corpo discente, uma bateria de itens sobre a ciência foi elaborada para identificar a presença de negacionistas em oposição aos estudantes que confiam na ciência. Na Figura 27, observamos que a maioria dos estudantes (80-90%) reconhece as universidades como espaços plurais de produção de conhecimento; acreditam que a humanidade deve deter o aquecimento global; concordam que vacinas são confiáveis e salvam vidas.

Os percentuais contrários são reduzidos, mas muito preocupantes (na cor azul), pois 39,6% dos estudantes acreditam que as vacinas são um experimento do governo e das indústrias farmacêuticas. Uma fração um pouco maior (quase 45%) acredita que a teoria da evolução é somente uma suposição científica. Metade dos estudantes acredita que as universidades usam a ciência para impor suas ideologias.

Figura 29 - Negacionismo entre estudantes



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Relatório Técnico

A relação com a religião é um tema crítico com respeito ao papel da ciência no mundo. Segundo a grande maioria dos estudantes (80%), a ciência não pode desrespeitar a fé das pessoas em nome de teorias. Somente 60% dos estudantes concordam que a teoria da evolução é a melhor explicação disponível para a origem da vida. Pouco mais de 45% dos estudantes concordam que teorias científicas são confiáveis e não precisam estar de acordo com a fé das pessoas. Em toda a bateria, a religião parece ser um tema dominante quanto se trata de ciência.

Para auxiliar no entendimento desses dados estatísticos, os professores e professoras entrevistados/as falam sobre três problemas interligados que ajudariam a explicar a complexidade de ensinar hoje no contexto escolar: 1) as interferências de posições político-partidárias e crenças religiosas de pais e estudantes na apresentação de conteúdos científicos nas disciplinas, 2) o uso de celular e redes sociais online no contexto escolar associado à desinformação e a 3) desconfiança na ciência e nos conhecimentos docentes em suas disciplinas. Tais fatores figuram como vetores relevantes de prejuízos causados à formação instrucional do alunato do EM, especialmente, porque isso encoraja resistências a certas temáticas por parte dos estudantes, sobretudo, nas disciplinas de Humanidades (Literatura, história, sociologia) que comprometem o desempenho escolar desses jovens. Uma professora testemunha: “Eles falam: ‘Não, não quero discutir sobre isso porque a minha religião não permite’ e aí tem a questão política também.”

Além da indisciplina e desrespeito aos docentes, uma professora lembra que o desinteresse dos estudantes sempre existiu, mas o que mudou hoje está relacionado ao “abuso” do manuseio de telas em sala de aula, nutrindo, segundo ela, uma “geração *TikTok*”, como efeito do pós-pandemia da Covid 19. Esta seria caracterizada pela assimilação irrefletida de conteúdos que circulam na Internet, como pseudo conhecimentos que conturbam as aulas e desfavorecem o processo ensino-aprendizagem.

Para combater o desinteresse e desinformação nas aulas, os docentes entrevistados adotam estratégias pedagógicas, que envolvem desde a diferenciação entre informação e conhecimento e entre desinformação e opinião, até a adoção de técnicas antigas de fixação de conteúdos escolares e combater o senso comum, como as cópias em cadernos. Uma professora revela que:

eu sempre diferencio o “conhecimento” de “informação” e coloco o conhecimento como algo que tem que haver um sujeito pensante para poder ser construído e a informação é só um dado. O que você vai fazer com esse dado? E aí, mas isso persiste, desde quando eu comecei, sempre tem alguma coisa. O celular pode até ser algo benéfico se você souber usar o que tem lá, mas assim, o desinteresse pelo conhecimento é o maior problema das escolas formais. E aí, como o colega falou, a gente não tem que competir com o que tem lá fora para eles, não! Eu falo, gente, vocês querem informação? É só a informação que vocês querem? Vão para o *Google*, nem precisa vir para a escola.”

Qualquer um pode ter uma opinião. Opinião vira um conceito. Tanto é que, hoje, eu estou começando a fazer isso. Em vez de colocar uma questão, eu peço a opinião do meu aluno e é difícil porque alguns ainda querem consultar o *DeepSeek*. Eu pergunto: “O que é liberdade? O que é liberdade? Para você, a sua opinião, não precisa consultar. O que é liberdade?” Aí o cara me vem e me consulta o *DeepSeek* ou o chat de GPT. Para falar para ELE o que ele ACHA que é liberdade.

Os professores demonstram preocupações sociocognitivas com o uso indiscriminado das redes sociais no contexto escolar causado pelo “excesso de informação, sem filtro”, somado a “alunos que vem sem fundamentação científica.”. Nos termos de uma professora: “Eu acho que é informação demais e eles não conseguem filtrar, eles não têm filtro... Então, tudo que vem... eles viram uma esponja, absorve tudo e, ao mesmo tempo, não absorve nada. Eles têm muita informação”.

A avaliação docente acerca da desinformação no espaço de contato com a ciência nos coloca diante dos efeitos epistêmicos da inclusão digital, quando os professores associam o fluxo de disseminação de informações falsas, travestidas de conhecimento, à proliferação de “raciocínios esdrúxulos”. Para mim, a desinformação só agrava. A desinformação foi algo que foi acrescentado, que virou uma situação complicada. Porque aí você tem um aluno, ao invés de você ministrar a sua aula, numa boa, você prepara a sua aula, aí vem um menino com a informação totalmente esdrúxula! Aí você tem que parar o seu raciocínio, parar o processo para poder dialogar com aquele menino. A desinformação, ela agravou o problema. Agravou. Porque agora você está cheio de pseudo... filósofas, pseudo-especialistas. E tem uns que batem de frente que tem aqueles transtornos, né?

As falas dos docentes indicam também que a desinformação desafia a sua autoridade epistêmica, uma vez que mina a confiança no conhecimento científico e enfraquece o papel do docente, muitas vezes alimentando o irracionalismo e a polarização em sala de aula.

Relatório Técnico

Neste sentido, uma professora entrevistada conta que no início da sua prática docente, antes das plataformas digitais e dos influenciadores, “os alunos se importavam muito com aquilo que eu falava ... se eu falava daquilo, era muito difícil alguém contradizer”, mas, hoje, admite que, às vezes, é levada a “dar uma carteirada”. Uma docente desabafa:

Eu constantemente tenho que me deparar com um ‘ah professora você falou isso, mas o ChatGPT falou isso’, eu tenho que falar o ChatGPT está errado nesse tema. Então eu noto assim, que a autoridade é pequena, não é autoridade de serviço humano todo mundo, mas a autoridade é aquela do conhecimento, sabe? Tipo nossa, eu respeito, essa professora deve saber o que ela está falando. Não tem isso, sabe? É muito difícil assim. Então, ora e outra, me vejo que dar carteirada nele, sabe, não, professora, mas o ChatGPT falou isso. E aí tem que falar assim, nossa, mas o ChatGPT tem mestrado, doutorado, pós-doutorado? Aí fica, Ah, e aí eu tenho que mostrar. Aí eu acho que às vezes a gente cansa e às vezes a gente não aborda determinados temas para não ter que ... sabe, gerar desconforto.

Outra professora comenta: “Tinha uma professora de geografia que ela era novata e eu conversava com ela, ela saía chorando da sala. Porque os meninos estavam no auge do terraplanismo”.

Aqui os docentes evocam uma discussão que interessa à sociologia do conhecimento quando se refere aos fundamentos epistemológicos e metódicos distintos na produção de “saberes” com lógicas e objetivos não equivalentes. O senso comum pode funcionar como bússola segura para nos auxiliar a navegar socialmente, enquanto a desinformação nos conduz, necessariamente, a pistas equivocadas de trânsito no mundo social.

A principal diferença entre desinformação e senso comum está na intenção: a desinformação é criada deliberadamente para enganar, enquanto o senso comum surge espontaneamente, de forma coletiva, sem objetivo de prejudicar.

A desinformação é fabricada, distorcida ou retirada de contexto, sendo disseminada rapidamente, muitas vezes nas redes sociais, para manipular opiniões ou desacreditar instituições. Já o senso comum é um saber popular, transmitido de geração em geração, baseado em experiências cotidianas e cultura, embora ele seja aceito sem questionamento, sendo subjetivo e assistemático, como ditados e superstições.

Relatório Técnico

Enquanto a desinformação busca vantagens políticas ou econômicas, o senso comum não possui “segundas intenções”. No entanto, o senso comum pode ser explorado pela desinformação para facilitar a aceitação de mentiras, já que ideias populares servem de base para a propagação de conteúdos falsos. Ambos se diferenciam do conhecimento científico, que é rigoroso, testável e fundamentado em evidências.

Assim, reconhecer essas distinções é essencial para combater a desinformação e valorizar o pensamento crítico, uma vez que constatamos em literatura específica, apresentada no início desse relatório alertas de pesquisadores acerca do caráter subjetivo, com implicações comportamentais que se adquire com o hábito de uso intensivo e confiança absoluta nos dados e suas análises que circulam nas redes sociais online.

Esses docentes fazem referência a um potencial “crise de confiança” (Kelles *et al*, 2025)¹² na ciência se manifestando no espaço escolar em várias situações pedagógicas onde o docente é desafiado pela desinformação que embasa as manifestações discentes durante as aulas. O problema da confiança nos saberes docentes na era digital é multifacetado, envolvendo desde a fragmentação do conhecimento até a crise de autoridade diante da desinformação.

A facilidade com que narrativas falsas ou distorcidas ganham tração nas redes desafia o papel tradicional do professor como fonte legítima de saber. O professor deixou de ser o único detentor do conhecimento, uma vez que a informação está onipresente em dispositivos móveis.

No quesito do acesso a conhecimentos científicos na escola, os estudantes relatam que o uso de inteligência artificial para estudar é incipiente, sendo associado, principalmente, a ferramentas de busca, tradutores automáticos e recursos de acessibilidade. Eles utilizam, majoritariamente, o ChatGPT, mas relatam que não receberam treinamento para utilizar a plataforma. Segundo um discente:

“Eles falaram que é para usar para estudo, mas treinamento assim nunca teve não... É, eles já falaram, tipo assim ‘ah, ChatGPT foi uma fonte criada para o poder de estudo’, mas a gente usa, as pessoas, para pegar resposta, né, porque nunca ensinaram a gente”.

¹² Confiança na ciência, desinformação e ensino de ciências: para onde vamos? Ludmila Fernandes Kelles, Nathan Willig Lima, Francisco Ângelo Coutinho, Luiz Gustavo Franco. Confiança na ciência, desinformação e ensino de ciências: para onde vamos?. SciELO Preprints, 2025. DOI:10.1590/SciELOPreprints.13047. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/13047>. Acesso em: 28 jan. 2026.

Relatório Técnico

Um segundo estudante critica o uso banalizado de ferramentas de busca com uso de IA contrapondo a percepção dominante dos professores sobre a ignorância dos alunos sobre os riscos sociocognitivos do uso indiscriminado das plataformas digitais. Dois estudantes declaram:

Eu busco fontes alternativas de toda a matéria, em toda a matéria. Essa inteligência artificial foi criada com o seu objetivo de minimizar o cérebro e fazer com que o cérebro fique dependente de respostas objetivas, tem sido a causa de um grande desinteresse mental, principalmente na geração que nós nos encontramos, é por isso que nós temos de destruir esse tipo de estilo e buscar fontes aprofundadas de conhecimento que realmente eles podem crescer e se desenvolver, ser produtivo.

Eu pesquiso no Google, eu pesquiso pelas fontes, às vezes eles... quando eles passam sobre algum conteúdo, alguma informação, eles botam as fontes também, aí eu vou e checo, mas eu prefiro buscar em mais de uma fonte e ver se a maioria tem uma opinião confiável ou não." "Eles", no caso, são os professores.

O acesso a livros e materiais científicos é um desafio evidente, havendo relatos de falta de livros didáticos e de materiais em bom estado, dificultando o aprofundamento em temas científicos. Esse desafio é contornado com o uso de conteúdos digitais, embora haja limitações de acesso entre os estudantes.

6.4 A escola como lócus de combate à desinformação: uma nova etapa da inclusão digital

Fernandes *et al* (2025) discutem que a presença massiva das plataformas nos cotidianos escolares alterou não apenas as ferramentas utilizadas em sala, mas a própria gramática do ensinar. O professor, antes reconhecido como fonte de saber, vê-se agora interpelado por algoritmos, lógicas automatizadas e interfaces que medeiam sua ação, redefinindo papéis, tempos e modos de presença. Essa transformação, por vezes celebrada como avanço tecnológico, em benefício da construção de conhecimentos, traz consigo efeitos paradoxais sobre a formação docente e sua autonomia pedagógica. Isto coloca em xeque o papel do professor na era digital, ao mesmo tempo que aponta a essencialidade desse profissional enquanto mediador de saberes e orientador ético diante das tendências educacionais e do uso das tecnologias em contextos escolares. (Rosa *et al*, 2025, Sandes *et al*, 2024, Sousa *et al*, 2025), inclusive se quisermos lidar com a inserção das redes sociais no ambiente educacional (Ferreira; Martins, 2024).

Relatório Técnico

Para além da presença de aparatos eletrônicos em sala de aula, assistimos cada vez mais no contexto escolar à implementação de ferramentas digitais, como plataformas de aprendizado virtual, mídias sociais, aplicativos voltados para educação, vídeos e materiais multimídia, alterando a dinâmica do ensino e da aprendizagem, proporcionando, inclusive, novas possibilidades de interação e cooperação. Na verdade, isso reforça a necessidade de incrementar a formação e saberes docentes em letramento midiático e digital (Souza, 2025). Neste sentido, Ferreira e Martins (2024) observam que apesar de benefícios associados ao uso das redes sociais na escola, como a facilitação da aprendizagem colaborativa e o aumento do engajamento, também existem desafios significativos que precisam ser levados a sério. Entre os principais estão a falta de infraestrutura nas escolas, a necessidade de desenvolver a literacia digital e a gestão do tempo de uso dessas ferramentas, além da sobrecarga de informações.

Além dos três fatores evocados, soma-se o fato que esses se interligam no contexto de problematização pelos docentes do modelo pedagógico do Novo Ensino Médio, considerado equivocado e deficitário segundo as necessidades formativas dos estudantes. Os achados da nossa pesquisa dialogam com resultados de pesquisas que apontam como um dos principais desafios para a educação em uma sociedade informacional não ser apenas a garantia de acesso igualitário às TICs, enfrentando a fratura digital que perpetua desigualdades entre “diferentes, desiguais e desconectados” (Canclini, 2005). A inclusão digital precisa ir além do acesso, abrangendo o desenvolvimento de competências para uso crítico das tecnologias. A escola e os educadores enfrentam o desafio de transformar o ambiente escolar em espaço de apropriação significativa das plataformas, tanto material quanto intelectualmente.

O uso instrumental e recreativo das tecnologias, voltado apenas para o “saber fazer” e entretenimento, pode limitar a criatividade e a formação livre do indivíduo, tornando a educação subordinada às demandas do mercado de trabalho ou contribuir para o despreparo dos jovens em idade de escolarização para ingresso no ensino superior e atuação da esfera laboral. A cultura jovem, marcada pela hiperconectividade, traz novas formas de socialização e demanda atualização constante de práticas pedagógicas. A automação e a inteligência artificial exigem especialização, mas também podem gerar desemprego e novas formas de exclusão, inclusive cognitiva. Este último ponto, chama a atenção para o risco de que tanto o tempo livre como aquele consagrado aos estudos escolares sejam absorvidos pela indústria do entretenimento, comprometendo momentos essenciais à aprendizagem. Por fim, cabe à educação promover não só a integração tecnológica, mas também o desenvolvimento de autonomia, pensamento crítico e criatividade, para que o indivíduo possa participar plenamente da sociedade informacional.

Considerações Finais

O percurso investigativo realizado neste relatório evidencia a complexidade irreduzível das posições políticas e culturais das juventudes do ensino médio do Distrito Federal, desafiando interpretações simplificadoras que tentam enquadrar os jovens em categorias dicotômicas de progressismo ou conservadorismo, esquerda ou direita, autoritarismo ou democracia. Os resultados da pesquisa revelam, em seu lugar, um cenário de hibridização ideológica em que convivem ao mesmo tempo posições progressistas sobre determinados temas e conservadoras sobre outros; apoio abstrato a princípios democráticos, coexistindo com simpatia a soluções autoritárias; confiança declarada na ciência convivendo com manifestações de negacionismo científico; reconhecimento de diversas formas de organização familiar ao lado da defesa de modelos tradicionais, e sensibilidade aguda a injustiças sociais desconectada de engajamento político efetivo. Esta coexistência de posições aparentemente contraditórias não reflete necessariamente inconsistência cognitiva ou irracionalidade política, mas expressa o pragmatismo geracional de jovens que navegam entre valores herdados de suas famílias e comunidades religiosas e a exposição a discursos pluralistas presentes nos ambientes escolares, nas plataformas e nas interações sociais cotidianas marcadas pela diversidade cultural e política da sociedade brasileira contemporânea.

A análise do contexto educacional do Distrito Federal demonstrou que a implementação do Novo Ensino Médio ocorre de forma profundamente desigual, condicionada por fatores territoriais, infraestruturais, institucionais e pedagógicos que reproduzem e aprofundam iniquidades preexistentes. Escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social enfrentam desafios estruturais significativos que incluem infraestrutura precária (prédios alugados, problemas de ventilação, limitações de segurança), alta rotatividade docente decorrente da predominância de contratos temporários, ausência de profissionais de apoio psicossocial (psicólogos, assistentes sociais, orientadores educacionais), insuficiência de recursos pedagógicos, e perfil estudantil marcado por distorção idade-série expressiva, necessidade de conciliação entre estudo e trabalho remunerado, baixa escolaridade familiar e vulnerabilidade socioeconômica. Em contraste, instituições situadas em regiões mais privilegiadas dispõem de infraestrutura consolidada (embora não isenta de problemas), corpo docente com maior estabilidade e qualificação, diversificação de propostas formativas (tempo integral, bilinguismo, atividades desportivas e culturais), e alunado com perfil socioeconômico mais favorável (pais com nível superior, atividades extraescolares não remuneradas, ausência de distorção idade-série).

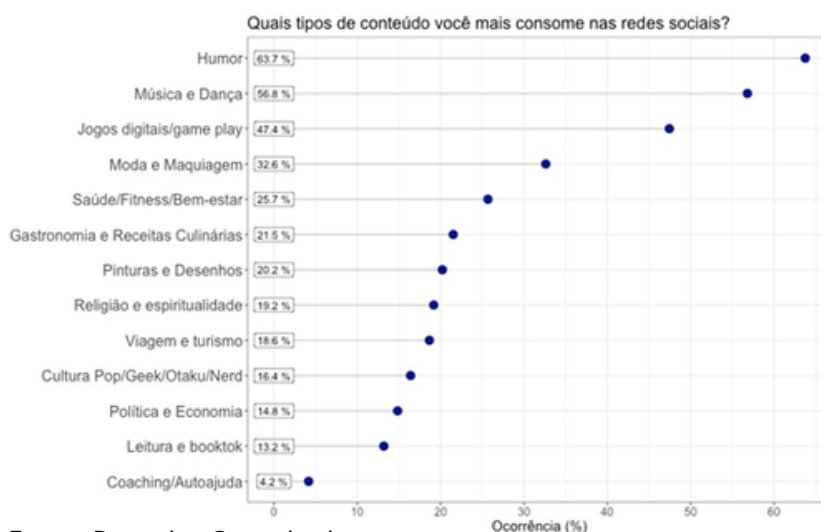
Relatório Técnico

Essa desigualdade estrutural entre as escolas compromete a efetivação dos princípios normativos do Novo Ensino Médio - protagonismo juvenil, flexibilização curricular, diversificação de trajetórias formativas, componente Projeto de Vida - que pressupõem condições materiais, humanas e simbólicas frequentemente ausentes nas escolas que atendem as populações mais vulneráveis.

A análise dos grupos focais com estudantes, professores e gestores evidenciou que, nas escolas mais precarizadas, a reforma foi vivenciada como desorganização da estrutura curricular, acréscimo de disciplinas desprovidas de objetivos e propostas claras, sobrecarga docente decorrente da ampliação de carga horária sem contratação proporcional de profissionais, redução do tempo destinado aos conhecimentos das humanidades e das ciências exatas, aprofundamento da desmotivação discente, e percepção de lacunas formativas que comprometem a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para o acesso ao ensino superior. Professores relataram necessidade de ministrar disciplinas para as quais não possuem formação especializada, ausência de formação continuada adequada para lidar com os novos componentes curriculares, e dificuldades em conciliar as demandas da formação geral básica com as propostas dos itinerários formativos em contextos de precariedade material e pedagógica.

No que se refere às práticas culturais e ao consumo de informação, os dados revelaram que as juventudes passam tempo expressivo conectadas às redes sociais, predominantemente em plataformas como *Instagram*, *TikTok* e *WhatsApp*, utilizadas tanto para o entretenimento (humor, visualização de reels, vídeos engraçados, memes) e a socialização (conversas com amigos, grupos de interesse, namoro) como para o acesso à informação (notícias, fofocas de celebridades, conteúdos educacionais).

Figura 30 - Conteúdos consumidos pelos estudantes nas redes sociais



Fonte: Pesquisa Quantitativa

Relatório Técnico

Entretanto, a checagem de notícias permanece prática minoritária entre os estudantes e quando desenvolvem alguma forma de checagem, tendem a limitar-se a estratégias superficiais e pouco efetivas. Esta fragilidade nas competências de literacia digital é, particularmente, preocupante considerando-se que a maioria dos estudantes concordam que a internet favorece a livre troca de ideias inclusive aquelas supostamente ocultadas pela grande mídia, e reconhecem que a internet facilita a propagação de notícias falsas, indicando consciência do problema, mas ausência de ferramentas práticas para enfrentá-lo.

A dimensão religiosa emergiu como elemento estruturante das posições políticas e culturais dos estudantes, atuando não apenas como sistema de crenças privadas, mas como filtro político que estabelece limites não negociáveis ao debate pedagógico e constrange o pluralismo mesmo em instituições formalmente laicas. A religiosidade não se limita à identidade denominacional, manifestando-se em elevados índices de participação em atividades religiosas regulares, isso indica níveis significativos de socialização religiosa institucionalizada que ultrapassa a esfera familiar e se estende a redes de sociabilidade juvenil estruturadas pelas denominações religiosas. Quando questionados sobre a influência da religião sobre suas opiniões políticas, a maior parte dos estudantes concordam que sua religião influencia seus posicionamentos, mostrando que a religiosidade não constitui dimensão separada da vida política mas atravessa e orienta percepções sobre temas diversos.

Os grupos focais documentaram concretamente como esse filtro religioso atua no cotidiano escolar, estabelecendo constrangimentos ao pluralismo pedagógico. Professores relataram que estudantes evangélicos demonstram resistência sistemática ao discutir temas polêmicos que tragam algum desconforto em relação às suas crenças. Esses relatos obtidos durante os grupos focais com professores apontam como a presença religiosa majoritária produz estratégias de autocensura preventiva entre os docentes, que desenvolvem mecanismos informais de evitação de temas sensíveis, não por convicção pedagógica, mas por receio de reações negativas dos estudantes, familiares e, em alguns casos, da própria gestão escolar. Este constrangimento do pluralismo pedagógico compromete a função formativa da escola pública laica, limitando o acesso dos estudantes a conhecimentos científicos consolidados, perspectivas filosóficas diversas e debates políticos plurais, elementos fundamentais para a formação de cidadãos críticos e autonomamente capazes de refletir sobre questões complexas da vida contemporânea.

Quanto às posições sobre família e costumes, observou-se a coexistência sistemática do apoio massivo a princípios de igualdade de gênero e o reconhecimento da diversidade de configurações familiares e da adesão significativa a modelos tradicionais de família e papéis de gênero patriarcais.

Relatório Técnico

Este aparente paradoxo entre posições progressistas e conservadoras reflete um pragmatismo geracional, que reconhece formalmente a legitimidade de direitos igualitários ao mesmo tempo em que mantém vínculos com repertórios culturais herdados. Os grupos focais revelam essa tensão, apontando que tal contradição não passa despercebida e é objeto de disputa interpretativa entre os próprios estudantes. O respeito invocado não implica reconhecimento de legitimidade ou igualdade substantiva, operando antes como etiqueta discursiva que mascara rejeição e permite manter distância simbólica e física das diferenças. Esta estrutura de tolerância restrita caracteriza-se pela aceitação abstrata do pluralismo que não demanda revisão de privilégios ou confronto com diferenças substantivas, mas que cede lugar à negação quando a diversidade se torna concreta e exige convívio próximo.

As posições sobre governo, democracia e autoridade apontam o que denominamos autoritarismo contingente: apoio abstrato a princípios democráticos coexistindo com simpatia a soluções autoritárias diante de percepção de crise política ou ameaça à ordem social. Os grupos focais dos estudantes indicaram certa descrença na democracia brasileira, emoldurando um quadro que explicita certo vácuo de legitimidade democrática no qual soluções autoritárias (intervenção militar, restrição a protestos, repressão a manifestações) tornam-se atraentes para parcela significativa dos estudantes quando apresentadas como restauração da ordem contra caos político percebido.

O desinteresse político declarado pelos estudantes configura-se menos como apatia genuína e mais como estratégia de proteção em ambiente hostil e radicalizado. A identificação ideológica predominante é com o centro político, mas essa identificação não reflete moderação ideológica substantiva: trata-se de estratégia de evitação de conflitos em contexto polarizado, recurso retórico para emular sofisticação política e evitar estigmatização associada tanto à esquerda quanto à direita. Paradoxalmente, estudantes consomem e admiram figuras políticas extremistas - como Nikolas Ferreira ou Pablo Marçal - enquanto rejeitam rótulos partidários e identidades ideológicas explícitas, evidenciando certa dissociação entre práticas de consumo político e identidades declaradas. Esta cisão revela que a formação política das juventudes ocorre sobretudo fora da escola e através das redes sociais, mediante o consumo algorítmicamente mediado de conteúdos políticos fragmentados, personalizados e polarizadores, que constroem afinidades afetivas e identitárias sem necessariamente produzir compreensão sistemática de ideologias, programas partidários ou debates políticos estruturados.

Relatório Técnico

Em relação à ciência e ao negacionismo, observou-se confiança declarada na ciência coexistindo com manifestações de negacionismo científico quando temas entram em conflito com crenças religiosas ou com narrativas conspiratórias amplificadas pelas redes sociais. Os dados indicam fragilidade da formação científica básica e vulnerabilidade a narrativas desinformativas que mobilizam retóricas de liberdade (direito de questionar), pluralismo distorcido (ciência como apenas uma opinião entre outras) e conspiração (instituições científicas ocultando verdades).

Os grupos focais dos estudantes mostraram que, quando confrontados com contradições entre conhecimento científico consolidado e crenças religiosas, parcela dos estudantes opta por questionar a ciência antes de questionar a fé, indicando que a religião atua como horizonte epistemológico último que subordina outras formas de conhecimento. Esta subordinação compromete a formação científica e a capacidade de compreender fenômenos complexos mediante evidências empíricas, raciocínio lógico e pensamento crítico, elementos fundamentais para a autonomia intelectual e para a participação informada em sociedades democráticas marcadas por desafios que demandam compreensão científica.

Finalmente, sobre economia e desigualdade social, os dados revelam paradoxo significativo: estudantes que se identificam predominantemente com centro-direita ou com Jair Bolsonaro (que recebe adesão três vezes superior a Lula) demonstram sensibilidade aguda a injustiças distributivas e não aderem plenamente a narrativas neoliberais sobre Estado mínimo, meritocracia e individualismo econômico. Esses dados sugerem que identificação política inclinada à direita não implica a incorporação de programa moral e econômico neoliberal, mas coexiste com a moralidade orientada à igualdade, possivelmente forjada por experiência empírica de injustiça social. Estudantes são sensíveis a discriminações e reconhecem exploração econômica, rejeitando alguns temas da extrema direita (racismo reverso, ideologia de gênero) como secundários, mas esse reconhecimento não se converte em articulação política, engajamento coletivo ou adesão a projetos de transformação social, permanecendo como sensibilidade difusa desconectada de práxis.

Os resultados desta pesquisa possuem implicações diretas e urgentes para a formulação de políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento de competências de literacia digital e ao enfrentamento da desinformação no ambiente escolar. Os dados obtidos mostram que intervenções focadas exclusivamente em checagem de fatos ou educação midiática instrumental - ensinando estudantes a identificar sites confiáveis, verificar datas de publicação, conferir autoria - tendem a ser insuficientes para transformar práticas de consumo de informação e posicionamentos políticos.

Relatório Técnico

As adesões a posições extremistas, a disseminação de desinformação e a vulnerabilidade a teorias conspiratórias não decorrem primariamente de déficits informacionais ou falta de habilidades técnicas de verificação, mas de estruturas mais profundas que incluem: socialização religiosa que estabelece filtros epistemológicos subordinando conhecimento científico e pluralismo pedagógico a ortodoxias religiosas; experiências concretas de injustiça distributiva e discriminação que geram sensibilidade moral mas permanecem desconectadas de repertórios de ação coletiva e participação democrática; polarização política radical que torna o diálogo custoso, estigmatiza posicionamentos explícitos e incentiva estratégias de evitação; descrença profunda na democracia como prática efetiva no Brasil, criando vácuo de legitimidade no qual soluções autoritárias tornam-se atraentes; formação científica frágil que não equipou estudantes com ferramentas conceituais para compreender a natureza do conhecimento científico, a distinção entre fato e opinião, e os limites da ciência como empreendimento humano falível mas autocorretivo.

Nesse sentido, as oficinas de literacia digital a serem desenvolvidas nas escolas participantes da pesquisa devem considerar determinados princípios orientadores. Primeiro, promoção de espaços escolares genuinamente plurais onde o debate político, científico e moral não implique risco de ataques pessoais, estigmatização ou retaliação, criando condições de segurança psicológica necessárias para que estudantes possam explorar posições diversas, questionar convicções herdadas e desenvolver autonomia intelectual. Segundo, problematização cuidadosa da influência da religião sobre o conhecimento científico e o debate político sem deslegitimar a religiosidade em si, distinguindo entre a fé como dimensão legítima da experiência humana e a imposição de ortodoxias religiosas sobre o espaço público, entre a crença pessoal e o controle coletivo, entre o direito de professar convicções e o cerceamento do pluralismo. Terceiro, conexão sistemática entre o reconhecimento de injustiças sociais e os repertórios de participação democrática, sinalizando que sensibilidade moral desconectada de engajamento político tende a produzir ressentimento, cinismo e vulnerabilidade a propostas autoritárias que prometem restauração da ordem mediante repressão. Quarto, fortalecimento da legitimidade das instituições democráticas através de experiências concretas de deliberação, decisão coletiva e resolução negociada de conflitos no próprio ambiente escolar, demonstrando que democracia não é apenas conjunto de procedimentos formais, mas prática cotidiana de convivência com a diferença, gestão de desacordos e construção de acordos provisórios. Quinto, desenvolvimento de competências críticas para análise de fontes de informação que ultrapassem checagem superficial e incluam compreensão dos mecanismos algorítmicos de circulação de informação nas plataformas digitais, economia política das big techs, dinâmicas de formação de bolhas informacionais, estratégias de manipulação afetiva mediante apelos emocionais, e reconhecimento de vieses cognitivos que tornam indivíduos vulneráveis a desinformação.

Relatório Técnico

Sexto, fortalecimento da formação científica básica mediante abordagens que revelem a natureza do conhecimento científico como processo coletivo, falível mas autocorretivo, fundamentado em evidências empíricas, raciocínio lógico, revisão por pares e abertura à refutação, distinguindo ciência de pseudociência, conhecimento científico consolidado de hipóteses especulativas, consenso científico robusto de debates legítimos em áreas de fronteira. Sétimo, promoção de práticas pedagógicas que integrem literacia digital aos conteúdos curriculares regulares, ao invés de tratá-la como dimensão separada ou marginal, assinalando que a navegação crítica em ambientes informacionais digitais constitui competência transversal fundamental para a participação em sociedades contemporâneas marcadas pela centralidade das tecnologias de informação e comunicação.

As oficinas deverão integrar atividades práticas diversificadas que incluam análise colaborativa de casos concretos de desinformação circulantes nas redes sociais, simulações de processos de verificação de informações mediante consulta a fontes múltiplas e agências de *fact-checking*, discussões mediadas sobre temas moralmente controversos que permitam estudantes desenvolverem capacidade de argumentar, ouvir posições divergentes e construir consensos provisórios, produção de conteúdos pelos próprios estudantes que apresentem compreensão crítica dos mecanismos de circulação de informação e desinformação, e reflexões metacognitivas sobre as próprias práticas de consumo de informação, os vieses cognitivos e as estratégias de navegação em ambientes digitais. É fundamental que as estratégias pedagógicas considerem as especificidades territoriais, socioeconômicas e institucionais de cada escola, adaptando conteúdos, metodologias, linguagens e exemplos às realidades vividas pelos estudantes, evitando abordagens universalizantes que desconsideram diferenças. A participação ativa de professores e gestores no planejamento, execução e avaliação das oficinas mostra-se essencial para garantir a sustentabilidade das ações, sua integração aos projetos pedagógicos das instituições e sua articulação com práticas docentes cotidianas, de modo a superar a lógica de intervenções pontuais externas que não produzem transformações duradouras.

Os resultados deste estudo apontam para múltiplas direções de aprofundamento investigativo que podem contribuir para a consolidação de uma agenda de pesquisa robusta sobre juventudes, extremismo político, desinformação e educação no Brasil. Seria importante, inicialmente, a ampliação geográfica da pesquisa mediante replicação do instrumento ESCREVE em diferentes regiões do país, contemplando contextos urbanos e rurais, capitais e interior, redes estaduais e municipais, de modo a permitir análises comparativas que considerem especificidades regionais, variações nos perfis socioeconômicos das juventudes brasileiras, diferenças nas configurações políticas locais, e particularidades das implementações estaduais e municipais do Novo Ensino Médio.

Relatório Técnico

Tal ampliação possibilitaria a construção de indicadores nacionais sobre a adesão juvenil a posições de extrema-direita, distribuição geográfica dos fenômenos investigados, correlações entre contextos regionais e posicionamentos políticos, e validação psicométrica do instrumento em diferentes contextos socioculturais, mediante análises fatoriais confirmatórias, testes de invariância de medida e avaliação de confiabilidade e validade em subpopulações diversas.

Outra estudo recomendável é o acompanhamento longitudinal dos mesmos grupos de estudantes ao longo de sua trajetória no ensino médio (segundo e terceiro anos) e na transição para o ensino superior ou para o mercado de trabalho, permitindo compreender processos de mudança ou estabilização das posições políticas ao longo do tempo, identificar eventos críticos ou experiências formativas que contribuem para radicalização ou moderação de posicionamentos, avaliar efeitos de intervenções pedagógicas sobre competências de literacia digital e pensamento crítico, e analisar como diferentes trajetórias pós-ensino médio (acesso ao ensino superior, inserção no mercado de trabalho, desemprego, informalidade) afetam posicionamentos políticos, práticas culturais e engajamento cívico. Estudos longitudinais são particularmente importantes para superar limitações de pesquisas transversais que capturam apenas fotografias momentâneas, sem capacidade de inferir processos causais ou identificar dinâmicas temporais.

Sugere-se também o aprofundamento de análises interseccionais que considerem de maneira mais sistemática e sofisticada como marcadores sociais de raça, gênero, classe, território, orientação sexual e identidade de gênero se articulam na produção de posições políticas, experiências escolares diferenciadas, vulnerabilidades específicas a discursos extremistas e estratégias de resistência. A incorporação de perspectivas interseccionais permitiria compreender com maior densidade as desigualdades estruturais que atravessam as juventudes, evidenciar como estudantes que acumulam múltiplas marginalizações vivenciam experiências escolares mais violentas e excludentes, identificar como extremismo político recruta diferentemente jovens brancos e negros, homens e mulheres, heterossexuais e LGBTQIAPN+, e desenvolver estratégias pedagógicas culturalmente sensíveis às especificidades de diferentes grupos.

É recomendada ainda a realização de estudos etnográficos de longa duração em escolas. Tais pesquisas são capazes de capturar com maior densidade etnográfica as dinâmicas cotidianas da vida escolar. Entre elas, destacam-se a circulação de discursos políticos nos interstícios do currículo formal e as estratégias informais de negociação de conflitos entre estudantes com posições divergentes. Também merecem atenção as práticas de resistência desenvolvidas por professores e estudantes frente a constrangimentos institucionais e pressões externas.

Relatório Técnico

Outro aspecto relevante são as formas de socialização política que se desenvolvem em grupos de pares fora da vigilância adulta. Por fim, cabe observar os processos mediante os quais jovens constroem identidades políticas, testam posicionamentos, exploram ideias e desenvolvem autonomia intelectual. Etnografias escolares de longa duração complementariam achados de surveys e grupos focais mediante observação participante, registros em diários de campo, entrevistas em profundidade e análise de materiais produzidos por estudantes.

Seria igualmente importante o desenvolvimento de pesquisas avaliativas rigorosas sobre as intervenções de literacia digital implementadas a partir dos resultados desta pesquisa. Tais estudos devem mensurar impactos sobre as competências críticas dos estudantes. Também devem avaliar mudanças nas práticas efetivas de consumo de informação. No campo dos posicionamentos políticos, cabe verificar mudanças em adesões a posições extremistas, desenvolvimento de pensamento crítico e capacidade de argumentação. Quanto ao clima escolar, é necessário medir a redução de conflitos, a promoção de diálogo respeitoso e o fortalecimento da gestão democrática. Tais avaliações são fundamentais para o refinamento das estratégias pedagógicas, para a produção de evidências sobre efetividade de diferentes abordagens, para a identificação de mecanismos causais que conectam intervenções a resultados, e para a disseminação de boas práticas empiricamente validadas.

Finalmente, sugere-se o aprofundamento de estudos sobre o papel das plataformas, dos algoritmos de recomendação e das dinâmicas de engajamento nas redes sociais na produção, circulação e amplificação de discursos extremistas entre juventudes, mediante abordagens que integrem análise de redes sociais, etnografia digital, análise de algoritmos, estudos de recepção e economia política das comunicações. A compreensão dos mecanismos sociotécnicos que estruturam a experiência digital dos jovens é fundamental para estratégias efetivas de literacia digital. Esses mecanismos incluem: algoritmos que priorizam conteúdos emocionalmente intensos; bolhas informacionais que se formam e se reforçam; desinformação que se dissemina mais rapidamente que correções; influenciadores digitais que monetizam a polarização. A literacia digital não pode se limitar à dimensão individual, como ensinar estudantes a checar fatos. Ela precisa considerar as estruturas de poder que moldam os ambientes informacionais contemporâneos. Isso inclui a regulação de plataformas, a transparência algorítmica e a responsabilização de corporações tecnológicas.

Relatório Técnico

Em síntese, este relatório oferece uma contribuição significativa para a compreensão das juventudes brasileiras contemporâneas e dos desafios enfrentados pela educação pública em contexto de intensificação das guerras culturais, radicalização política, proliferação de desinformação e ascensão de movimentos de extrema-direita. Os resultados apontam para a urgência de políticas educacionais que fortaleçam o pensamento crítico, o pluralismo democrático, a formação científica robusta e a capacidade de navegação informacional autônoma dos jovens, sem desconsiderar as dimensões estruturais que condicionam suas experiências, posicionamentos e possibilidades de ação. O desenvolvimento de estratégias de literacia digital fundamentadas empiricamente, teoricamente sofisticadas e sensíveis às especificidades dos contextos escolares brasileiros representa passo fundamental para a construção de uma educação pública comprometida com a formação de cidadãos críticos, informados, democraticamente engajados e capazes de participar ativa e autonomamente dos debates políticos, científicos e culturais que definem os rumos da sociedade brasileira.

Referências Bibliográficas

ABÍLIO L. C. Uberização: a era do trabalhador just-in-time?1. **Questões do trabalho**. Estud av [Internet]. 2020Jan; 34(98):111–26. Available from: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3498.008>

ABRAMO, H. W. **Condição juvenil no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

ADORNO, T. W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ALMEIDA, R. Bolsonaro presidente: Conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 38, n. 1, p. 185-213, 2019.

ALMEIDA, R. A religião de Bolsonaro: populismo e neoconservadorismo. In: AVRITZER, Leonardo; KERCHE, Fábio; MARONA, Majorie (org.). **Retrocesso democrático e degradação política**. São Paulo: Autêntica, 2021.

ALPHONSO, A. et al. **Encrypted messaging and extreme speech: policy directions**. Munique: Center for Advanced Studies, Ludwig-Maximilians-Universität München, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.127250>.

Relatório Técnico

AMARAL, M. R. S.; SILVA, E. G; GONÇALVES, J. B. C.. As contribuições da Linguística Aplicada (LA) e da Análise Dialógica do Discurso (ADD) para pensar a escola como lugar de debate público. **Raído**, v. 14, n. 36, p. 355–377, 2020. DOI: 10.30612/raido.v14i36.11436. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raido/article/view/11436>. Acesso em: 14 jul. 2025.

AMOORE, L.; PIOTUKH, V. (ed.). **Algorithmic life**. [S. l.]: Routledge, 2016.

ANDREJEVIC, M.; VOLCIC, Z. Pandemic lessons: total surveillance and the post-trust society. **The Political Economy of Communication**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 4-21, 2021.

ANITA BAPTISTA, E.; ROSSINI, P.; VEIGA DE OLIVEIRA, V.; STROMER-GALLEY, J. A circulação da (des)informação política no WhatsApp e no Facebook. **Lumina**, v. 13, n. 3, p. 29–46, 2019. DOI: <https://doi.org/10.34019/1981-4070.2019.v13.28667>.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARORA, P. Bottom of the data pyramid: Big Data and the Global South. **International Journal of Communication**, v. 10, p. 19, 2016. Disponível em: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/4297>. Acesso em: 29 jan. 2026.

ARORA, P. **From pessimism to promise**: lessons from the Global South on designing inclusive tech. [S. l.]: MIT Press, 2024.

ARRETCHE, M. **Democracia, federalismo e centralização no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2018.

BACK, C.; BARBOSA, S. 8 de janeiro e o lado sombrio do WhatsApp. In: CITTADINO, G.; PRONER, C. (org.). **8 de janeiro**: golpe derrotado, democracia preservada. [S. l.]: Publius Publisher, 2025.

BARBOSA, S. Enabling Digital Literacy Pedagogical Sessions (#DLPS): The Case of Portugal. In: MARCUS-QUINN, A.; KREJTZ, K.; DUARTE, C. (org.). **Transforming Media Accessibility in Europe**. Cham: Springer, 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-60049-4_17

BARBOSA, S. On digital literacy to curb disinformation in Brazil. In: HAGEDORN, L. et al. (ed.). **Digital Humanism**: DIGHUM 2025. Cham: Springer, 2025. (Lecture Notes in Computer Science, v. 16319). DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-032-11108-1_25.

Relatório Técnico

BARLACH, B.; CASTANHEDI, I. Ultraconservadorismo e educação: Reflexões de Estudo Empírico. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e275436, 2024.

BAYM, N. K. **Personal connections in the digital age**. [S. l.]: Polity Press, 2015. (Digital media and society series).

BIRHANE, A. Algorithmic Injustice: a relational ethics approach. **Patterns**, v. 2, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.patter.2021.100205>.

BIRKINBINE, B. Free software as public service in Brazil: an assessment of activism, policy, and technology. **International Journal of Communication**, v. 10, p. 16, 2016. Disponível em: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/4974>. Acesso em: 29 jan. 2026.

BOURDIEU, P. **Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste**. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

BOURDIEU, P. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. Col. Grandes Cientistas Sociais. p. 46-81.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007, e institui a reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Ensino Médio e dispõe sobre as novas diretrizes curriculares para essa etapa da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BURGESS, J. et al. **Everyday data cultures**. [S. l.]: Polity, 2022.

CALZATI, S. Decolonizing “data colonialism” propositions for investigating the realpolitik of today’s networked ecology. **Television & New Media**, v. 22, n. 8, p. 914-929, 2021.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

Relatório Técnico

CARUSO, H; SILVA, J. F. ; GUELLATI, Y. . Juventudes e violências: o que as publicações nacionais e internacionais (2008- 2018) têm a dizer?. In: **20o Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, 2021**, Belém. 20o Congresso Brasileiro de Sociologia, 2021.

CARUSO, H; SILVA, J. F. ; GUELLATI, Y. ; LOPEZ, J.A.C ; OLIVEIRA, R. M. . A delinquência juvenil em perspectiva comparada: uma análise bibliométrica dos estudos nas Ciências Sociais (2008-2018). **REVISTA TOMO**, p. 79-110, 2020.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CÁSSIO, F. O ‘Novo’ Ensino Médio é muito pior que o anterior. **CartaCapital**, seção Opinião, 13 fev. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinia/o-novo-ensino-medio-e-muito-pior-que-o-anterior/>.

CÁSSIO, F. O ensino médio nem-nem se avista novamente no horizonte. **CartaCapital**, São Paulo, 24 fev. 2025. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinia/o-ensino-medio-nem-nem-se-avista-novamente-no-horizonte/>.

CASTRO, M R. A CRISE do capital e a luta de classes na educação: uma análise preliminar do ataque conservador ao Colégio Pedro II pelo Escola Sem Partido. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019042, 2019.

CASTRO, R. P. de; COURA, A. C. M. Em tempos de conservadorismo: pensar relações entre o “escola sem partido” e as questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Horizontes**, v. 40, n. 1, p. e022026, 2022.

CATINI, C. A reforma do ensino médio e a “nova geração de negócios”. **Blog da Boitempo**, 21 mar. 2023. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2023/03/21/a-reforma-do-ensino-medio-e-a-nova-geracao-de-negocios/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

CEFAI, D. Públicos, problemas públicos, arenas públicas... O que nos ensina o pragmatismo (Parte 1). **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 187-213, mar. 2017.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2023**. São Paulo: CGI.br, 2023. Disponível em: <https://www.cetic.br>. Acesso em: nov. 2025.

CHAVES, A. B. P.. Da Planta taylorista/fordista ao capitalismo de plataforma: as engrenagens da exploração do trabalho. **Research, Society and Development** , Volume 9, 2020.

Relatório Técnico

CHRISTIAN, S. E. **Everyday Media Literacy: An Analogue Guide for Your Digital Life**. New York: Routledge, 2020.

CISNE, C. S. Fake news pra quê? atuação da biblioteca escolar no projeto de combate às fake news. **BIBLOS - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 37, n. 2, p. 3–11, 2024. DOI: 10.14295/biblos.v37i2.16212. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/16212>. Acesso em: 5 jul. 2025.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL- CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD)**. Brasília, DF: Codeplan, 2018–2024.

CONCEIÇÃO, A. A. S. et al. Uma Comunidade de Aprendizagem On-line na Conscientização Contra as Fake News. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, e1453, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i2.1453>.

CONNELL, R. W. **Masculinities**. 2nd ed. Berkeley: University of California Press, 2005.

COSTANZA-CHOCK, S. **Design justice: community-led practices to build the worlds we need**. [S. l.]: MIT Press, 2020.

COULDRY, N.; MEJIAS, U. A. Data colonialism: rethinking Big Data's relation to the contemporary subject. **Television & New Media**, v. 20, n. 4, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1527476418796632>.

CUNHA, I. F. A Europa face ao populismo: desde os anos 80, do século XX, até os tempos da Pandemia e da guerra na Ucrânia. **Revista Neiba, Cadernos Argentina-Brasil**, Rio de Janeiro, v. 11, 2022.

D'IGNAZIO, C.; KLEIN, L. **Data feminism**. [S. l.]: MIT Press, 2020.

DA SILVA JÚNIOR, J.; VIEIRA DA SILVA, F. Empreendedorismo moral no debate sobre sexualidade na escola: um estudo de fake news checadas pelo site E-farsas. **Tabuleiro de Letras**, v. 14, n. 1, p. 166–181, 2020. DOI: 10.35499/tl.v14i1.8582. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/8582>. Acesso em: 27 jun. 2025.

DADOS, N.; CONNELL, R. The Global South. **Contexts**, v. 11, n. 1, p. 12-13, 2012.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

Relatório Técnico

DE PAULA, A. S. do N.; PEREIRA, K. R. C.; COSTA, F. J. F.; LIMA, K. R. R.; FERREIRA, E. L. Modernização conservadora, pedagogia do capital e as reformas educacionais: a crise na educação brasileira. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 26–44, 2019. DOI: 10.33241/cadernosdogposshe.v2i1.1539. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1539>. Acesso em: 30 jan. 2026.

DESCHAMPS, E. Para onde vai o Ensino Médio? Uma análise dos marcos legais e normativos de 2017 e 2024. **Estudos Avançados**, v. 39, n. 115, p. 1–25, 2025.

DIVON, T.; ONG, J. C. **Tech Bro power play**: Zuckerberg vs. global tech justice. [S. l.]: TechPolicy Press, 2025. Disponível em: <https://techpolicy.press/tech-bro-power-play-zuckerberg-vs-global-tech-justice>. Acesso em: 14 jan. 2025.

ESCOBAR, A. **Designs for the pluriverse**: radical interdependence, autonomy, and the making of worlds. [S. l.]: Duke University Press, 2018.

EUBANKS, V. **Automating inequality**: how high-tech tools profile, police, and punish the poor. [S. l.]: St. Martin's Press, 2018.

EUROPEAN COMMISSION. **Action plan against disinformation**. [S. l.], 2018. Disponível em: https://www.eeas.europa.eu/node/54866_en. Acesso em: 29 jan. 2026.

FAENELLO, D. Jornal da escola: cidadania e conscientização política como prática do cotidiano escolar. **Revista Foco**, v. 17, n. 2, p. e4483, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n2-101. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4483>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FENTON, N. **Democratic delusions**: how the media hollows out democracy and what we can do about it. [S. l.]: Polity, 2025.

FERES JÚNIOR, J. et al. O Bolsonarismo e a conjuntura política brasileira. **Insight Inteligência**, n. 89, p. 66-93, 2021.

FERREIRA DA CRUZ, M; RABELO E SILVA, A. C.; NUNES DEROSI, I. Estratégias de identificação e enfrentamento de notícias falsas (fake news) sobre vacinas através do ensino de ciências por investigação. **Revista Triângulo**, v. 16, n. 1, p. 215–234, 2023. DOI: 10.18554/rt.v16i1.6626. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6626>. Acesso em: 21 jul. 2025.

Relatório Técnico

FONSECA, C. Concepções de família e práticas de intervenção. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 2, p. 50-59, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. Harmondsworth: Penguin, 1970.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUKS, M.; MARQUES, P. H.. Polarização e contexto: medindo e explicando a polarização política no Brasil. **Opinião Pública**, v. 28, n. 3, p. 560–593, set. 2022.

FUNG, A. Reinventing democracy in Latin America. **Perspectives on Politics**, v. 9, n. 4, 2011.

GILLESPIE, T. The politics of ‘platforms’. **New Media & Society**, v. 12, n. 3, p. 347–364, 2010.

GOLUMBIA, D. **Cyberlibertarianism: the right-wing politics of digital technology**. [S. l.]: University of Minnesota Press, 2024.

GOMES, S; PENNA, J; ARROIO, A. Fake News Científicas: Percepção, Persuasão e Letramento. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, e20018, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200018>.

GONÇALVES SEVERO, R; WELLER, W; CASEIRA ARAUJO, G. Jovens de direita e extrema-direita: posicionamentos políticos no ensino médio. **Linhas Críticas**, v. 27, p. e36319, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc27202136319>.

GUERRA, A. Artigo-parecer: especulações foucaultianas para uma neociência ubesca. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, n. 4, e97084, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172022240197>.

GUIMARÃES, N; PAUGAM, S.; S., & PRATES, I. (2020). Laços à brasileira: desigualdades e vínculos sociais. **Tempo Social**, 32(3), 265-301.

Relatório Técnico

HARVEY, David. **O novo imperialismo: a acumulação via espoliação**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HELLER, B.; REJANE PARDO MAURELL, J. O desenvolvimento de um e-book para identificar fake news: o bibliotecário como mediador na criação de critérios de avaliação da informação. **RENOTE**, v. 17, n. 3, p. 488–497, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.99532>.

HELMOND, A. The platformization of the web: making web data platform ready. **Social Media + Society**, v. 1, n. 2, p. 1-11, 2015.

HERMANSSON, P. et al. **The international alt-right: fascism for the 21st century?** New York: Routledge, 2020.

HINTZ, A.; DENCİK, L.; WAHL-JORGENSEN, K. **Digital citizenship in a datafied society**. [S. l.]: Polity, 2019.

HONNETH, A. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 544–562, 2013. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.3.16529>.

HOWARD, P. N. **Lie machines: how to save democracy from troll armies, deceitful robots, junk news operations, and political operatives**. New Haven: Yale University Press, 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA DO DISTRITO FEDERAL- IPEDF. **PDAD-A 2024: Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios Ampliada**. Brasília, DF: IPEDF, 2024.

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO (Org.). **O Futuro do mundo do trabalho para as juventudes Brasileiras** / organizado por Itaú educação e trabalho; São Paulo: Itaú educação e trabalho, 2023.

KAUN, A.; TRERÉ, E. Repression, resistance and lifestyle: charting (dis)connection and activism in times of accelerated capitalism. **Social Movement Studies**, v. 19, n. 5-6, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/14742837.2018.1555752>.

KAYSEL, A.; BIANCHI, A. Bolsonarismo como coalizão discursiva de extrema-direita. **Caderno CRH** 38, 2025

KELLES, L. et al. **Confiança na ciência, desinformação e ensino de ciências: para onde vamos?**. SciELO Preprints, 2025. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.13047. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/13047>. Acesso em: 9 mar. 2026.

Relatório Técnico

KITCHIN, R. **Critical data studies**: an A to Z guide to concepts and methods. [S. l.]: Polity, 2024.

LAPA, A. B.; COELHO, I. C. Escola e internet: espaços de formação para a cidadania. **Perspectiva**, v. 39, n. 3, p. 1–19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e72019>.

LEAL, S. A. G.; PEQUENO, W ; FERNANDES, M . Da Sala de Aula às Redes Virtuais: Usos da TICs Entre Jovens do Ensino Médio no Distrito Federal. In: WELLER, Wívian; FERREIRA, Cristhian Spíndola; BENTO, André Lúcio. (Org.). **Juventude e ensino médio no Distrito Federal**: percepção de professores, gestores e estudantes. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018, v. 1, p. 249-281.

LIMA, S C; MENDES, E. Whatsapp e fake news no ensino de língua inglesa em uma escola pública do interior do estado do Ceará. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 182–200, 2020. DOI: 10.35699/1983-3652.2020.24889. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/24889>. Acesso em: 26 jun. 2025.

LINDEMANN, C; SCHUSTER, P R. A tiktokização como estratégia de combate à desinformação. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, v. 18, e41751, 2024. DOI: <https://doi.org/10.34019/1981-4070.2024.v18.41751>.

LINDGREN, S. **Digital media & society**. London: SAGE, 2022.

LOUKISSAS, Y. A. **All data are local**: thinking critically in a data-driven society. [S. l.]: MIT Press, 2019.

LOWENTHAL, L; GUTERMAN, N. **Prophets of Deceit**: A Study of the Techniques of the American Agitator. New York: Harper & Brothers, 1949.

MARIANO, R. Mudanças no campo religioso brasileiro no censo 2010. **Debates do NER**, v. 14, n. 24, p. 119-137, 2013.

MARKHAM, A. N. Critical pedagogy as a response to datafication. **Qualitative Inquiry**, v. 25, n. 8, p. 754–760, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800418809470>.

MCDUGALL, J. What do we think about when we talk about media literacy?. **In: Media Literacy for the Communication Ecosystem**. Cham: Springer, 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-032-04024-4_4.

Relatório Técnico

MELLO, W. DA S.. De volta aos holofotes: militares e política na crise brasileira contemporânea. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 39, p. e262782, 2022.

MIGNOLO, W. D. **The darker side of Western modernity**. [S. l.]: Duke University Press, 2011.

MILAN, S.; TRERÉ, E. Against decolonial reductionism: the impact of Latin American thinking on the data decolonization project. **Big Data & Society**, v. 11, n. 4, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/20539517241270694>.

MISKOLCI, R. **Desejos digitais**: uma análise sociológica da busca por parceiros on-line. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MISSE, M.; TALONE, V.. Cidadãos de bem e sujeitos criminais: a construção de oposições na acumulação social da violência no Rio de Janeiro. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 17, n. 3, p. e65139, 2024.

MONTERO, P. Religião, pluralismo e esfera pública no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 74, p. 47-65, 2006.

MOREIRA, D. de A.; OLIVEIRA, I. Soares S. de. Entre a neutralidade e a opressão: reflexão crítica da escola contemporânea. **Revista Foco**, v. 17, n. 4, p. e4800, 2024.

MOTA, V. M.; ANDRADE, B. C. N. de. Ser docente em tempos de fake news: A representação de professores de inglês em uma postagem no Instagram do Escola Sem Partido e as dinâmicas dos movimentos anti-LGBTQIAP+. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 90–108, 2022. DOI: 10.46230/2674-8266-14-9491. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/9491>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MOUNK, Y. **O povo contra a democracia**: por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MÜLLER SPINELLI, E.; AFONSO PORTAS, I. Mídia e desinformação: consumo de notícias políticas pelos jovens paulistas. **Esferas**, n. 29, 2024. DOI: <https://doi.org/10.31501/esf.v1i29.14856>.

NICAS, J.; CONGER, K. How Brazil's experiment fighting fake news led to a ban on X. **New York Times**, 31 ago. 2024. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2024/08/31/world/americas/brazil-x-ban-free-speech.html>. Acesso em: 29 jan. 2026.

Relatório Técnico

NOVAES, R. Juventude, percepções e comportamentos: religião e política. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012.

OLIVEIRA, L. F. de. Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 1, p. 81-98, 2014.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETCHESKY, R. **Abortion and Woman's Choice**. Boston: Northeastern University Press, 1984.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIERUCCI, A. F. Religião como solvente. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 75, p. 111-127, 2006.

PIERUCCI, A. F.; PRANDI, R. **A realidade social das religiões no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1996.

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, H.; SZWAKO, J. (Orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

PINHEIRO-MACHADO R. **Raiva, sonhos e insubordinação**: como a extrema direita e as mídias digitais mobilizam a classe trabalhadora plataformizada. *Horiz antropol* [Internet]. 2025;31(73):e730601. Available from: <https://doi.org/10.1590/1806-9983e730601>

QUIJANO, A. Coloniality and modernity/rationality. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 168-178, 2007.

RESENDE DE CARVALHO, N. A BNCC e as garantias do direito à informação para o exercício da cidadania: aspectos centrais para a implementação do letramento midiático e informacional nas escolas brasileiras. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 49, n. 94, p. 116-129, 2024. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v49i94.18842>.

RIBEIRO, C. A. **Desigualdade de oportunidades no Brasil**. Belo Horizonte: Argumentum, 2011.

Relatório Técnico

RICH, A. Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. **Signs**, v. 5, n. 4, p. 631-660, 1980.

ROCHA, T; BRANDÃO, Cleyton; SOUZA, Leny Mara. Fake News e Currículo: percepções dos professores de Língua Portuguesa do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá/Bahia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-24, 2023.

RODRIGUES, C. V.; SEFFNER, F. Neoconservadorismo e agenda antigênero em políticas de educação no Brasil: uma análise com foco na BNCC do ensino médio. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, p. 01–20, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16829. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16829>. Acesso em: 21 jun. 2025.

RODRIGUEZ, C. Studying media at the margins. **In:** PICKARD, V.; YANG, G. (ed.). **Media activism in the digital age**. [S. l.]: Routledge, 2017. p. 49–60.

ROOZENBEEK, J. et al. Psychological inoculation improves resilience against misinformation on social media. **Scientific Advances**, v. 8, n. 34, eabo6254, 2022.

RUBIN, G. Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. **In:** VANCE, C. (Ed.). **Pleasure and Danger**. Boston: Routledge, 1984.

SAFATLE, V. **A economia é a continuação da psicologia por outros meios**. São Paulo: N-1, 2020.

SALES, S. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. **In:** DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo e MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SANDEL, M. **The tyranny of merit: what's become of the common good?** London: Allen Lane, 2020.

SANDER, I. Critical datafication literacy – a framework for educating about datafication. **Information and Learning Sciences**, v. 125, n. 3/4, 2024.

SANTANA, M. Letramento crítico no Ensino Médio: uma proposta didática sobre pós-fatos contra o Nordeste/nordestino(a) em aulas de Língua Portuguesa. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 25, n. 54, p. 296–322, 2021. DOI: 10.5752/P.2358-3428.2021v25n54p296-322. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/26377>. Acesso em: 10 jul. 2025.

Relatório Técnico

SANTOS, A. L. A Reforma do Ensino Médio: uma análise da trajetória de implementação na cidade de Campinas. In: **XXXII Congresso de Iniciação Científica da UNICAMP, 2024**, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2024.

SARTI, C. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHÜTZ, J; COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 2, p. 209–225, abr./jun. 2019.

SCOTT, P. **Família, gênero e saúde na região do Araripe pernambucano**. Recife: Editora UFPE, 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL; Coordenação Regional de Ensino — Plano Piloto. **Projeto Político-Pedagógico: Centro Educacional do Lago**. Brasília, DF: SEEDF, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_ced_do_lago_plano_piloto-1.pdf.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL; Coordenação Regional de Ensino do Gama. **Projeto Político-Pedagógico: CEM 01 Gama**. Brasília, DF: SEEDF, 2024. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2024/06/ppp_cem_01_gama.pdf.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL; Coordenação Regional de Ensino do Paranoá. **Projeto Político-Pedagógico: CED 01 do Itapoã** — “Educação, dignidade e cidadania: educando pessoas para transformar o mundo”. Brasília, DF: SEEDF, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_ced_01_itapoa.pdf.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL; Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia. **Projeto Político-Pedagógico: CEM 12 Ceilândia**. Brasília, DF: SEEDF, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cem_12_ceilandia-1.pdf.

SEFFNER, F. Em tempo de guerra todo buraco é uma trincheira. **Revista Estudos Feministas**, v. 30, n. 2, p. e86992, 2022.

Relatório Técnico

SEFTON-GREEN, J. Towards platform pedagogies: why thinking about digital platforms as pedagogic devices might be useful. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1919999>.

SEPULVEDA, J. A.; SEPULVEDA, D. Conservadorismo e educação escolar: um exemplo de exclusão. **Movimento - Revista de Educação**, v. 5, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i5.32612>.

SILVA, L; PINTO, B; MORADO, C. Internet: impacto das fake news no processo de ensino e aprendizagem de biologia. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 17, n. 48, p. 203–222, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.3895/rts.v17n48.11702>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/11702>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SIMIONI, E; PINTON, F. O gênero notícia online e o fenômeno das fake news: reflexividade e agentividade no ensino básico. **EccoS – Revista Científica**, n. 70, p. e25011, 2024. DOI: 10.5585/eccos.n70.25011. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25011>. Acesso em: 1 jul. 2025.

SOARES DE SOUSA, J.; LIMA DE OLIVEIRA, D. Das cirandas aos quartéis: expansão da militarização das escolas públicas no Tocantins. **Retratos da Escola**, v. 17, n. 37, p. 61–82, 2023. DOI: 10.22420/rde.v17i37.1678. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1678>. Acesso em: 14 set. 2025.

SOU_CIÊNCIA (Centro de Estudos Sociedade, Universidade e Ciência). **O que pensam os jovens brasileiros: o retrato das preocupações dos jovens brasileiros**. São Paulo: Unifesp; Instituto Ideia, 2026. Disponível em: <https://souciencia.unifesp.br/>. Acesso em: 10 março de 2026.

SOUZA FILHO, J; VASCONCELOS, A. K; NASCIMENTO FILHO, Vicente Tomé do. A alfabetização científica e tecnológica e o combate à disseminação de notícias falsas na pandemia do SARS-CoV-2. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, e17911124339, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.24339>.

SPURAVA, G.; KOTILAINEN, S. Young people as empirical experts of participatory research in the age of information disorder. **Media, Technology and Life-Long Learning**, v. 18, n. 1, 2022.

SPYER, J. **Social media in emergent Brazil: how the internet affects social mobility**. London: University College London Press, 2017.

Relatório Técnico

STANDING, G. **The Precariat: The New Dangerous Class**. London: Bloomsbury, 2011.

SWIDLER, A. Culture in Action: Symbols and Strategies. **American Sociological Review**, v. 51, n. 2, p. 273-286, 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TELES, L; NAGUMO, Estevon. Estratégias de validação da veracidade de vídeos do YouTube que estudantes utilizam para estudar. **Revista Educação e Emancipação**, v. 16, n. 1, p. 440-464, 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/19666>. Acesso em: 21 jul. 2025.

TELLES, M. Youth and the Politics of Conservatism in Contemporary Brazil. **Latin American Perspectives**, v. 49, n. 2, p. 45-62, 2022.

TELLES, V. S. Mutações do trabalho e experiência urbana. **Tempo Social**, v. 18, n. 1, p. 173-195, 2006.

TOMÉ, R; BRASILEIRO, F. Práticas de literacia informacional das plataformas Educamídia durante a pandemia de covid-19. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 31, e-138727, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1808-5245.31.138727>.

TYGEL, A. F.; KIRSCH, R. Contributions of Paulo Freire to a critical data literacy: a popular education approach. **The Journal of Community Informatics**, v. 12, n. 3, 2016.

UDUPA, S.; DATTATREYAN, E. G. **Digital unsettling: decoloniality and dispossession in the age of social media**. [S. l.]: NYU Press, 2023.

UDUPA, S.; WASSERMAN, H. **WhatsApp in the world: disinformation, encryption and encryption**. [S. l.]: New York University Press, 2025.

UDUPA, S.; WASSERMAN, H. **WhatsApp in the world: disinformation, encryption and extreme speech**. [S. l.]: NYU Press, 2025.

UNESCO. **Media and information literacy: curriculum for teachers**. Paris: UNESCO, 2021.

VALENTE, J. C. L.; GROHMANN, R. Critical data studies with Latin America: theorizing beyond data colonialism. **Big Data & Society**, v. 11, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/20539517241227875>.

Relatório Técnico

VAN DIJCK, J.; POELL, T.; DE WAAL, M. **The platform society**: public values in a connective world. London: Oxford University Press, 2018.

VISTA. A atual contrarreforma do Ensino Médio. **Revista Vista**, 2024. Disponível em: <https://revistavista.org>. Acesso em: 3 nov. 2025.

VISTA. O processo legal de implementação do Novo Ensino Médio brasileiro (2017–2024). **Revista Vista**, 2024. Disponível em: <https://revistavista.org>. Acesso em: 4 nov. 2025.

VITAL DA CUNHA, C.; LOPES, P. V. L. **Religião e política**: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013.

VYGOTSKY, L S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALKER, M. et al. **Indigenous data sovereignty and policy**. [S. l.]: Routledge, 2021.

WHATSAPP, desinformação e infodemia: o “inimigo” criptografado. **Liinc em Revista**, v. 18, n. 1, e5916, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v47i90.17197>.

WILLIS, P. **Learning to Labor**: How Working Class Kids Get Working Class Jobs. New York: Columbia University Press, 1977.

WINCHUAR, M. J; BAHLS, D ; ZANLORENZI, M. J. A escola e o ensino de leitura em tempos de fake news: uma proposta para os anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, v. 14, n. 34, p. 154–173, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n34p154-173. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12673>. Acesso em: 8 jul. 2025.

XAVIER, I. C. Uma análise crítica do papel da escola pública no combate às Fake News. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-17, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8670887. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8670887>. Acesso em: 5 dez. 2023.

ZAKHAROVA, I.; JARKE, J. Educational technologies as matters of care. **Learning, Media and Technology**, v. 47, n. 1, p. 95–108, 2022.

ZUBOFF, S. **The age of surveillance capitalism**. [S. l.]: Profile Books, 2019.