

Matriz curricular densa no CEFET-MG: violência simbólica e impactos na vida acadêmica dos alunos

Eduarda Angelica de Lana¹

Gabriele Viveiros²

Andreia dos Santos³

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Luiz Claudio de Almeida Teodoro⁴

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

LANA, Eduarda A.; VIVEIROS, Gabriele; SANTOS, Andreia dos; TEODORO, Luiz C. de A. Matriz curricular densa no Cefet-MG: violência simbólica e impactos na vida acadêmica dos alunos. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 11 (26): 221-236, maio a agosto de 2024. ISSN: 2358-5587

Resumo: A proposta deste trabalho é fazer uma discussão sobre a violência simbólica, derivada de uma matriz curricular densa, a que os alunos da educação profissional e tecnológica estão submetidos. Mais especificamente sobre os alunos do ensino médio integrado do CEFET MG. Estes discentes têm uma carga horária extensa, com a formação geral e o curso técnico. Isso cria uma série de consequências negativas na vida destes alunos, podendo resultar em prejuízos como um processo de adultização precoce e questões relacionadas à saúde mental dos mesmos. Para coleta de dados foi realizado um grupo de discussão ao final de 11 meses de observação no campo estudado. A análise dos dados apontou a sobrecarga acadêmica e impactos para a transição para a vida adulta.

Palavras-chave: escola; violência simbólica; CEFET-MG.

¹ Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduanda em Bacharelado em Ciências na mesma universidade.

² Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduanda em Bacharelado em Ciências Sociais na mesma universidade.

³ Doutora em Ciências Sociais pela UFMG e professora do Curso de Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

⁴ Doutor em Ciência Sociais pela PUC Minas; Docente do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia do CEFET-MG.

Dense Curriculum at CEFET-MG: symbolic violence and impacts on students' academic life

Abstract: The purpose of this paper is to discuss symbolic violence stemming from a dense curriculum matrix to which students in vocational and technical education are subjected, focusing specifically on the students of the integrated high school program at CEFET-MG. These students face an extensive workload, balancing both general education and technical courses. This situation leads to a series of negative consequences in their lives, potentially resulting in issues such as early adultification and mental health problems. Data collection was carried out through a discussion group conducted after 11 months of observation in the studied field. The data analysis highlighted academic overload and its impact on the transition to adult life.

Keywords: school; symbolic violence; CEFET-MG.

Matriz curricular densa en el CEFET-MG: violencia simbólica e impactos en la vida académica de los estudiantes

Resumen: El propósito de este trabajo es discutir la violencia simbólica, derivada de una densa matriz curricular, a la que son sometidos los estudiantes de educación profesional y tecnológica. Más específicamente sobre los estudiantes de secundaria integrada del CEFET MG. Estos estudiantes tienen una amplia carga horaria, con formación general y cursos técnicos. Esto genera una serie de consecuencias negativas en la vida de estos estudiantes, que pueden derivar en pérdidas como un proceso de adultización temprana y problemas relacionados con su salud mental. Para la recolección de datos se realizó un grupo de discusión al final de 11 meses de observación en el campo estudiado. El análisis de los datos destacó la sobrecarga académica y los impactos en la transición a la edad adulta.

Palabras clave: escuela; violencia simbólica; CEFET-MG.

O presente artigo é fruto das experiências e inquietações geradas na realização de atividades de iniciação à docência em uma turma do terceiro ano do curso de Edificações no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)⁵ entre fevereiro a dezembro de 2023 através do Programa de Residência Pedagógica⁶. Essa prática, resultante de 11 meses de trabalho, suscitou muitos debates quanto ao processo de ensino-aprendizagem da sociologia no Ensino Médio⁷. Ainda mais, refletiu aspectos sobre o fenômeno da violência simbólica, que permeia a formação dos alunos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na unidade Nova Gameleira II do CEFET/MG de Belo Horizonte. Nota-se que o conceito de violência simbólica, pode a grosso modo ser compreendida por meio da definição de Ribeiro (2022: 17), “pela ausência de agressões físicas ou verbais diretas”. Segundo Bourdieu, (1970: 11), “a violência simbólica existe de forma inconsciente entre as pessoas e se manifesta na imposição das normas do grupo que possui maior poder social sobre as do grupo subordinado”. A violência simbólica pode se manifestar em diferentes domínios sociais, como nacionalidade, gênero, orientação sexual ou identidade étnica.

Nesse sentido, busca-se compreender de que maneira os alunos do CEFET percebem os processos de violência simbólica, que podem se manifestar de diversas formas. Uma delas, de forma bem específica, acontece por meio de uma matriz curricular densa.

A expressão “matriz curricular densa” no título deste artigo, refere-se à estrutura curricular presente no CEFET-MG, especialmente no curso de Edificações, onde ocorreu o estudo de caso. Nesse curso, a carga horária total do ensino é de 4.680 horas. Em contraste, no ano de 2022, o Ministério da Educação ampliou de 800 horas para 1.000 horas-aula no Novo Ensino Médio, totalizando 3 mil horas ao decorrer dos 3 anos. Sendo assim, o Ensino Médio Técnico Integrado no CEFET-MG possui cerca de 1.680 horas a mais durante os anos de formação, o que implica, como será analisado, em impactos significativos na vida dos alunos.

O objetivo deste trabalho, centrado no fenômeno da violência simbólica no contexto escolar, foi analisar a percepção dos alunos do terceiro ano do curso de Edificações acerca de como a violência simbólica se manifesta na instituição por meio dessa matriz curricular. Para tal, o método de pesquisa empregado foi o grupo de discussão em que, para Mangold (2006: 245), “a opinião do grupo não

⁵ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), sob o número de parecer CAAE 73382223.9.0000.8513, conforme as diretrizes éticas estabelecidas.

⁶ O Programa Residência Pedagógica contribui para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (CAPES, 2023).

⁷ Durante os 11 meses de observação, realizada através de anotações feitas no caderno de campo em aulas de sociologia nas quais estivemos presentes na instituição, constatou-se que a angústia e a pressão psicológica relatadas frequentemente pelos alunos, devido à sobrecarga acadêmica, estavam intimamente relacionadas ao conceito de violência simbólica. Além disso, os relatos dos alunos do terceiro ano da Educação Profissional Técnica de Nível Médio refletiam experiências semelhantes às que duas das autoras deste artigo vivenciaram durante seus 4 anos de graduação. As observações feitas nas salas de aula e nos corredores, relatadas pelos jovens, constituem o eixo central deste estudo. Ao final dos 11 meses, como conclusão do que foi observado, foi realizado um grupo de discussão.

é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua”.

Destaca-se que a sala de aula pode ser um campo para o professor que deseja realizar pesquisas, no qual convive por meses ou anos com os alunos, que tornam-se os sujeitos de pesquisa. De acordo com Schweig (2019: 138), “ao conviver de modo prolongado com os sujeitos da pesquisa e exercitar uma atitude de suspensão de certezas prévias, os antropólogos passam por um processo de aprendizagem minuciosa, desenvolvendo habilidades de percepção sensível em relação ao outro”. Assim, nos meses de realização das atividades do Programa Residência Pedagógica no CEFET, pôde-se mergulhar nas vivências escolares dos jovens, que constantemente levantavam temas em sala de aula. Também observou-se de que maneira a escola, enquanto instituição presente na socialização de adolescentes, corroborou os mecanismos simbólicos de violência que pudesse trazer impactos adversos na vida dos alunos.

O grupo de discussão contou com a participação de 23 alunos. Esse número é correspondente ao de discentes que estiveram presentes na data que ocorreu atividade em um dos campi do CEFET-MG. Além do grupo de discussão, valeu-se da pesquisa exploratória, para a realização da revisão de literatura. Dessa forma, o presente artigo possui impactos diretos nos debates relacionados à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), uma vez que a educação, enquanto instrumento pedagógico essencial para a tomada de consciência, no âmbito da EPT, assume novos moldes, tornando-se preponderante a educação para o mundo do trabalho. Nesse sentido, o trabalho, enquanto produtor e reproduutor da vida material, encontra nos jovens do terceiro ano de ensino médio integrado, mecanismos de adultização que impactam significativamente suas vivências dentro e fora da instituição.

CEFET-MG e a Educação Profissional Tecnológica

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) se destaca enquanto instituição escolar devido a qualidade de ensino, desempenho dos alunos, capacitação profissional e reconhecimento no mercado. Com grande notoriedade também pelas pesquisas e extensão, o CEFET-MG se diferencia das escolas convencionais por oferecer um ensino técnico integralizado, onde alunos do ensino médio se profissionalizam durante a formação. Ao total, a instituição conta com 38 cursos técnicos ofertados, incluindo Mecânica, Mecatrônica, Controle Ambiental e Produção de Moda. Esses são disponibilizados pelo CEFET-MG de três modos, como ensino integrado, como concomitância externa, e, por fim, também são concedidos de modo subsequente.

O Documento Base sobre o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (BRASIL/MEC/ SETEC, 2007) estabelece como princípios e concepções para esta modalidade de ensino uma integração entre a formação geral e a educação profissional visando uma formação humana integral, a qual deve envolver como dimensões o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho é compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção). A ciência é compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade, os quais possibilitam o avanço das forças produtivas. A cultura corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino para a modalidade de EPTNM.

São cursos que habilitam para o exercício profissional em função reconhecida pelo mercado de trabalho, a partir do desenvolvimento de saberes e competências profissionais fundamentados em bases científicas e tecnológicas. Promovem o desenvolvimento da capacidade de aprender e empregar novas técnicas e tecnologias no trabalho e compreender os processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços. Denominados de cursos técnicos, destinam-se a pessoas que tenham concluído o Ensino Fundamental, estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio. É importante ressaltar que para a obtenção do diploma de técnico é necessário a conclusão do ensino médio.

Dentro deste contexto, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) que é uma instituição de ensino centenária, com sua origem em 1909, é uma referência nacional de excelência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Além dos 38 cursos técnicos integrados ao ensino médio, a instituição possui 26 cursos de graduação, 14 programas de Mestrado e 4 de Doutorado.

O curso de Edificações - foco do estudo de caso - assim como outros programas integralizados, apresenta um prazo mínimo de conclusão de quatro anos e máximo de oito anos. Ao longo dos quatro anos do ensino médio tecnológico, os alunos enfrentam uma carga horária específica, distribuída da seguinte maneira: 1480 horas no primeiro ano, 1440 horas no segundo ano, 1440 horas no terceiro ano e 360 horas de estágio obrigatório no quarto ano.

Nesse sentido, ao ter como foco a educação profissional e tecnológica, torna-se importante abordar a questão considerando que a condição humana é caracterizada pelo trabalho, a capacidade de transformação da natureza a partir do seu próprio esforço e inteligência para seu benefício próprio. Dessa maneira, a EPTNM tem em suas bases o capitalismo como fenômeno na apropriação da instituição escolar como geradora de mão de obra. Silva discorre que:

A escola passa a ser vista sob a lógica econômica e social do desenvolvimentismo. Nessa lógica, fundamentada na teoria do capital humano, em que a educação é vista como um capital que favorece o desenvolvimento profissional, o papel da escola fica reduzido à preparação do indivíduo para o mercado de trabalho. (CHARLOT *apud* SILVA, 2021: 7)

Sendo assim, passa-se educar em função do trabalho, que, segundo Silva (2021: 6) “ao colocar o capital no centro das relações, deteriora a convivência humana e favorece os mais diversos tipos de violência”. Nesse cenário, em que a carga extensa de aprendizagem é valorizada em função do trabalho, coloca-se em cheque de que maneira a educação, enquanto instrumento pedagógico essencial para a tomada de consciência, não se esvazia em prol de uma educação voltada à profissionalização.

Nesse sentido, ao analisar o papel da educação para a formação do sujeito autônomo e emancipado, Adorno (2003) defende a subversão da ordem estabelecida na sociedade capitalista, colocando a formação humana, em sua totalidade, como fim supremo da educação, de forma a reverter a inversão de valores promovida pelo sistema econômico vigente, que inverte a relação sujeito/objeto existente entre o ser humano e o capital, colocando este último no centro das relações sociais, políticas, econômicas e culturais (ADORNO *apud* SILVA, 2021: 21)

Assim, é importante pautar as discussões quanto à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a fim de corroborar para um ensino em que os mecanismos de violência simbólica não estejam atrelados à escola, como exemplo Silva (2021: 14) argumenta que, “essa violência se manifesta através do currículo imposto, das avaliações, do processo de classificação dos discentes, do autoritarismo, dentre diversos elementos que compõem o universo escolar”. Desse modo, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) no CEFET-MG ao incorporar o Curso Técnico em Edificações com uma matriz curricular, que objetiva formar profissionais com conhecimentos técnicos e gerenciais na área de construção civil, em todos os seus segmentos, com ênfase nas construções prediais, na elaboração de orçamento de obras, na comercialização de produtos e equipamentos especializados da área, no desenvolvimento de projetos e acompanhamento de obras civis (CEFET-MG, 2023), em seus 4 anos de formação na EPTNM fica evidente que ao propor um projeto para a formação de mais uma mão de obra, é importante não perder de vista a formação crítica desse sujeito, e não apenas um cidadão produtivo para o capitalismo. Faz-se necessário como disposto por Ciavatta (2012: 10) o resgate das bases do pensamento e da produção da vida, que vão muito além das práticas do ensino profissionalizante e das teorias da educação propedêutica, que preparam os sujeitos para o vestibular.

Desse modo, busca-se compreender a violência simbólica no CEFET MG, apontada pelos alunos do terceiro ano de Edificações.

Educação e violência simbólica

A violência simbólica, atua como um mecanismo que corrobora para a manutenção de um sistema vigente, uma vez que, segundo o sociólogo Pierre Bourdieu:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados”. (BOURDIEU, 2021: 11)

Sendo assim, a violência simbólica manifesta-se no âmbito representativo daqueles que, por meio de seus costumes, assimilam e propagam os símbolos de dominação presentes em suas interações sociais. Nesse contexto, a classe dominante impõe unicamente a sua cultura como autêntica e correta. Dessa forma, ela consegue manter o seu controle socioeconômico e cultural sobre os indivíduos subjugados. Por sua vez, a parcela da sociedade que se encontra sob domínio percebe o poder e a violência simbólica como algo que se manifesta unicamente como tradição e hábito de classe, algo adquirido, e não como algo que é imposto de cima para baixo. Esse fenômeno pode ser caracterizado como um processo de estratificação das violências.

Ao introduzi-lo no campo educacional é imprescindível reconhecer o papel fundamental que a educação desempenha no processo de socialização dos novos membros da sociedade, principalmente crianças e jovens, sob a luz de seus antecedentes. Sua responsabilidade reside na transmissão de habilidades e conhecimentos essenciais para que os indivíduos se tornem membros funcionais na sociedade. No entanto, semelhante a outros setores da sociedade, o ambiente escolar muitas vezes atua como um meio de reprodução cultural dos privilégios econô-

micos, sociais e raciais. Ao adotar práticas pedagógicas que reforcem tais privilégios, a educação pode atuar como um veículo de distinção entre aqueles que possuem ou não capital cultural.

A institucionalização da violência nas escolas se manifesta de três maneiras, de acordo com a classificação de Charlot (*apud* SOUZA 2010: 121). A primeira refere-se à violência que ocorre dentro do ambiente escolar, mas não está diretamente relacionada à instituição, como brigas, roubos e invasões. A segunda se relaciona à violência institucional simbólica, que diz respeito à maneira como a escola define a composição das classes e os métodos de controle sobre os alunos. Por fim, a terceira é a violência direcionada à escola, relacionada à natureza e às atividades da instituição, como a depredação do ambiente ou agressões aos professores.

A escola, ao adotar um discurso universal e meritocrático, promove uma seleção que está ligada à herança cultural e à origem social, contribuindo para a manutenção das hierarquias sociais. Isso reforça as violências simbólicas existentes dentro das instituições escolares, que se manifesta na precariedade do ensino público, na desvalorização da formação dos professores e na má gestão por parte do Estado. Resultando na falta de infraestrutura, no sucateamento do sistema escolar e na ausência de materiais e equipamentos públicos que estimulem o gosto pelo aprendizado e pelas práticas culturais. Assim, as ações pedagógicas estão imbuídas pelo poder da violência simbólica, como afirma Stoer:

A ação pedagógica reproduz o arbítrio cultural das classes dominantes ou dominadas. A ação pedagógica (institucionalizada) da escola reproduz a cultura dominante, e através desta, a estrutura de relações reforça de força dentro de uma formação social, possuindo o sistema educativo dominante o monopólio da violência simbólica legítima. Todas as ações pedagógicas praticadas por diferentes classes ou grupos sociais apoiam a objetiva e indiretamente a ação pedagógica dominante, porque esta última define a estrutura e o funcionamento do mercado econômico e simbólico. (STOER, *apud* MAIA, 2020: 653)

Portanto, ao incorporar um modelo que reflete os valores das classes dominantes, a escola age como um instrumento de reprodução das violências simbólicas, contribuindo para a perpetuação da violência, seja ela objetiva⁸, ou simbólica, dentro do ambiente escolar. Além disso, cumpre a função de conservação social e perpetuação das desigualdades sociais.

Ademais, a fim de tecer uma análise aprofundada sobre a problemática em questão, torna-se necessário considerar as contínuas transformações tanto externas quanto internas nos sujeitos. Esse elemento é respaldado pelas afirmações reiteradas por Cerqueira:

O período da adolescência é marcado por intensas mudanças biológicas e psicossociais. A entrada na puberdade, caracterizada pelo início da atividade hormonal, gera mudanças rápidas na morfologia física e na maturidade sexual, ao mesmo tempo em que o jovem vê-se em uma busca pela sua identidade e pela afirmação da sua autoestima. (CERQUEIRA, 2016: 31)

Dessa maneira, ao contemplar as subjetividades dos discentes no ambiente escolar, é essencial manter em mente que, uma considerável porção do que configura a identidade do indivíduo reflete-se ou reproduz-se a partir das influências refletidas através da família e pela instituição escolar.

Entretanto, a violência simbólica segue sendo perpetrada nessas instituições. Silva (2016: 104) discorre que a família, a escola, o Estado, a religião e os meios

⁸ A violência que ocorre de maneira física, podendo ser caracterizada por crimes contra o indivíduo, incluindo agressões físicas ou sexuais.

de comunicação de massa são considerados os principais agentes de controle social, já que cabe a eles assegurar a conformidade do comportamento das pessoas a um conjunto de regras e princípios prescritos e aprovados nas sociedades. Em concomitante, Silva (2016) apresenta as discussões de Pierre Bourdieu, que aponta a escola como um espaço que reproduz as desigualdades sociais, culturais e econômicas. Nesse sentido, Souza afirma:

O poder arbitrário na escola é responsável pela imposição e inculcação, que são as relações de força, do arbitrário cultural, pois os conteúdos, métodos de trabalho, avaliação, são impostos pelos agentes como importantes e merecedores de serem ensinados. Sendo assim, através da ação pedagógica, mantém-se a reprodução, de uma violência simbólica (SOUZA, 2012: 26-7)

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme analisada neste estudo, revela-se como uma educação tecnicista que se alia a violência, submetida a uma lógica de mercado. É relevante destacar que o tecnicismo presente no ensino, com sua ênfase na formação para o trabalho, reduz o humano – especialmente os adolescentes abordados neste estudo de caso – a um capital de valor de troca. Como observa Lopes-Ruiz (*apud* COSTA, 2009: 175) o “humano”, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista. Dessa maneira, a instituição prioriza a formação voltada para o mercado de trabalho, relegando a segundo plano a formação integral, que deveria ser sua principal responsabilidade. Nesse sentido, Mello (2009: 3) ressalta que cabe à instituição acadêmica promover modelos mais abertos, interdisciplinares e engajados de processos educativos, culturais e científicos. Além de especialistas competentes, é necessário formar indivíduos criativos, críticos, e, sobretudo, excelentes cidadãos.

Adiante será debatido as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica, objeto deste trabalho, a fim de compreender como as mesmas podem carregar aspectos da violência simbólica.

Violência simbólica: o que pensam os alunos de edificações do CEFET-MG?

Destaca-se que o estudo foi conduzido com uma turma do terceiro ano do curso de Edificações no CEFET-MG. A pesquisa foi realizada simultaneamente às atividades de iniciação à docência, fruto do Programa Residência Pedagógica. O grupo de discussão envolveu 23 alunos que estavam presentes no dia. Segundo Weller:

Os grupos de discussão, como método de pesquisa, passaram a ser utilizados a partir da década de 1980, sobretudo nas pesquisas sobre juventude (...) A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramatúrgico, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema (WELLER, 2006: 246-7)

Com isso, tendo a matriz curricular da instituição como ponto de partida para a análise e a violência simbólica como norteadora, é importante destacar que no terceiro ano, a grade curricular desses jovens é composta por 1480 horas, distribuídas em 17 disciplinas, sendo elas: Saneamento Básico; Planejamento Urbano; Redação; Matemática; Instalações Prediais; Empreendedorismo, Legislação e Segurança no Trabalho; Química; Geotécnica Aplicada, Fundações e Contenções;

Física; Língua Portuguesa; Tecnologia de Construção II; Estruturas II; Sociologia; História; Fundamentos de Projeto Arquitetônico; Língua Estrangeira: Inglês; Planejamento, Orçamento e Controle de Obras.

Diante da amplitude de conteúdos a serem assimilados e da disparidade de carga horária em relação a outras instituições, emerge o ônus de uma demanda excessiva, impondo aos alunos um significativo esforço para atender a todas as obrigações delineadas pelo currículo. Ao considerar os relatos de estudantes que, embora reconheçam a sólida base educacional e o potencial de capacitação da instituição, expressam que, hipoteticamente, em uma outra oportunidade não ingressaram na instituição novamente, uma vez que a exigência impõe acarretou problemas psicológicos. Uma aluna da turma, ao mencionar a dificuldade extrema e cansaço decorrentes da jornada, relata que passa 12 horas fora de casa, iniciando o dia às 4 da manhã e retornando ao anoitecer, sendo essa a única maneira possível de cumprir a matriz curricular.

Ainda de acordo com o relato de outra discente, “é necessário abrir mão da vida pelo CEFET, de fazer as coisas que gosta, de estar com a família”. Ela conclui enfatizando que “no CEFET, vivemos para estudar e não estudamos para viver”. Além disso, outra aluna acrescenta que “a gente paga tudo isso não só com o trabalho, mas com a saúde mental”, ressaltando a necessidade de a instituição estar atenta aos potenciais impactos que uma sobrecarga exaustiva pode desencadear na vida dos estudantes.

Sobrecarga acadêmica e impactos na transição para a vida adulta

No que concerne às exigências da estrutura curricular da instituição, a capacidade dos alunos de atendê-las não apenas demanda dedicação aos estudos e aos conteúdos escolares, mas também implica a adoção de uma nova postura, uma vez que a rotina impõe responsabilidades próprias de um indivíduo adulto. É frequente observar que muitos estudantes, ao ingressarem no CEFET, optam por deixar as residências parentais, seja por residirem em localidades distantes, seja porque, mesmo habitando a mesma cidade onde se situam os campi, enfrentam consideráveis desafios logísticos que inviabilizam o deslocamento, tendo em vista a carga horária envolvida.

Ao impor a jovens com idades entre 15 e 18 anos a responsabilidade por todas as facetas da vida adulta, é crucial destacar que esses indivíduos não apenas enfrentam desafios relacionados às responsabilidades escolares, mas também lidam com uma variedade de obrigações inerentes à vida adulta, como habitação, saúde, transporte e alimentação. A gestão simultânea dessas responsabilidades, em conjunto com as exigências acadêmicas da instituição, pode resultar em uma sobrecarga que, por sua vez, pode contribuir para problemas de saúde mental imediatos ou desencadear complicações futuras.

No tocante a essa questão, as complicações originadas pela sobrecarga escolar já se manifestam de maneira evidente entre os alunos, os quais reportam a ocorrência de crises de ansiedade e depressão, atribuídas à distância da família, a sobrecarga e a autocobrança. Além disso, enfrentam sentimento de culpa por experimentarem emoções negativas, restringindo-se a expressar frustrações ou até mesmo chorar diante das circunstâncias. Como uma instituição amplamente reconhecida no meio educacional, observa-se uma pressão significativa por desempenho tanto nos alunos quanto no quadro de profissionais, transmitindo a ideia de que estes devem se destacar a qualquer custo, conforme mencionado por

uma estudante da turma de Edificações, 3º ano “*O CEFET nos impõe a amadurecer muito rapidamente*”.

Esse comportamento, conforme observado, conduz os alunos a negligenciar suas próprias emoções e aspectos de suas vidas pessoais, gerando a percepção de que vivem exclusivamente para estudar. Isso se reflete nas declarações dos alunos, que afirmam nunca estarem plenamente presentes em locais que não sejam a instituição, resultando na sensação de que perderam contato consigo mesmos. Eles apontam também a renúncia a atividades extracurriculares, como expresso por uma aluna da turma de Edificações, 3º ano “*Tive que sair do vôlei e sinto que abri mão de um sonho*”. Dessa forma, mesmo diante da reconhecida qualidade de ensino e do firme comprometimento com o processo de aprendizagem e formação dos alunos, torna-se subentendido que é necessário considerar as possíveis implicações negativas decorrentes da sobrecarga sobre os estudantes.

Adultização e pressões acadêmicas

Muitos dos jovens participantes residem na região metropolitana de Belo Horizonte/MG e veem no CEFET uma oportunidade de impulsionar sua formação. À vista disso, para que essa formação se efetive, acabam por se mudar da casa dos seus responsáveis, em sua maioria entre 15 e 16 anos de idade, pois o deslocamento entre suas residências e a instituição se torna inviável, desse modo começam a morar sozinhos, com amigos ou com parentes distantes. Uma aluna aponta: “*Aqui é muito bom, mas tira muito a sua liberdade por três anos*”, enquanto outra menciona que “*Aqui é o seu mundo, não tem como você viver lá fora*”. A partir dessas falas, um coro se forma com os alunos verbalizando suas angústias com a finalização do ensino médio, pois passaram 3 anos longe de suas famílias. A realidade que conhecem é o cotidiano da instituição escolar, iniciando as atividades diárias às 7:00h da manhã e frequentemente saindo às 18:20h da noite.

Com a exaustão da carga horária, a solidão e os conflitos que emergem entre os alunos em sala - algo típico de grupos escolares - um aluno aponta: “*Chego em casa, não sei se durmo, como, ou choro. Não posso fazer os três*” outro complementa: “*A nossa vida gira em torno daqui*”. As narrativas capturadas ultrapassam o campo acadêmico, reverberando em aspectos da saúde física e mental dos jovens, no qual, em suas palavras, ao abrirem mão de tudo pelo estudo na instituição, 3 anos se passaram, e já estão prestes a entrar em outra fase de suas vidas, o acesso ao ensino superior. Portanto, as angústias comumente trazidas pelos jovens adultos do ensino superior, são percebidas nos discursos dos alunos no ensino médio.

Através de seus discursos é possível apontar um processo de adultização. Adultização que para Araujo (2016: 12) trata-se de um neologismo, pois está relacionado aos aspectos característicos de um ser adulto. Logo, o adolescente vivencia processos que rompem com a própria juventude. Durante os anos de estudo, aqueles que, mesmo morando com seus responsáveis, acabam por perder o contato. Isso ocorre porque os alunos estão “batendo ponto” na instituição às 7:00h e “encerrando o expediente” às 18:20h. A carga horária extensa no que tange às disciplinas corrobora para aspectos dessa adultização, onde não há espaço para o exercício de seus direitos enquanto adolescente, como estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu Art. 71. Este artigo discorre que a criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes,

diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 1990).

É imperativo destacar que, por se tratar de pessoas em desenvolvimento, não devem ser incumbidas aos adolescentes a tarefa de organizarem sozinhos as suas vidas em sociedade. Quando uma aluna diz que “*O cefet exige que a gente amadureça e vire adulto antes do tempo*”, torna-se palpável o que está sendo apresentado sobre a violência simbólica, acarretando na imposição de responsabilidade precoce, fenômeno vinculado à adultização desse público. Em outro momento um aluno pontua “*É muito difícil você ter equilíbrio emocional e organização dentro do cefet, é por isso que muita gente procura recursos para escapar disso, estou falando de [a aluna faz sinal de fumar maconha] e bebida e afins. Porque a gente não tem tempo de ter diversão*”.

Na fala acima descrita, é possível identificar o marcador preponderante no grupo de discussão: a privação de aspectos da adolescência e as consequências dessa exaustão. Também é apontado um caminho de escape envolvendo drogas lícitas e ilícitas. Ao fazer o sinal para se referir à maconha, demonstra, pelo que se seguiu, um assunto que muitas vezes é tabu nas instituições. Entretanto, segundo a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (Pense) a experimentação de bebida alcoólica cresceu de 52,9% em 2012, para 63,2% em 2019, enquanto a experimentação ou exposição ao uso de drogas cresceu em uma década. Foi de 8,2% em 2009 para 12,1% em 2019 (CORREIO BRAZILIENSE, 2022).

Vale demarcar que a regra social é o não uso de drogas. Becker (1976: 27) indica que as regras existem, e através dessa disposição, é possível afirmar que são os grupos hegemônicos os agentes impositores das regras. Desse modo, essas substâncias estão intrincadas nas relações sociais que estabelecem um dualismo de licitude e ilicitude, que nessas categorias, estipuladas pela regra do não uso de drogas, encontram-se amarras institucionais que constroem um sistema proibicionista, fundamentado em uma lógica de internação, que resvala nos manicômios e prisões da sociedade, que estigmatiza e vulnerabiliza os consumidores, sem se instituir políticas públicas efetivas de redução de danos.

As instituições ao emplacarem discursos proibicionistas, impossibilitam que se construa o conhecimento sobre a redução de danos.

Considerando a inevitabilidade do uso de drogas, as ações de Redução de Danos objetivam minimizar os prejuízos individuais e sociais associados a essa prática a partir do respeito às diversas singularidades e do resgate do direito individual de escolha e de acesso aos serviços de saúde (SANTOS e SOARES; CAMPOS, 2010 *apud* ADADE e MONTEIRO, 2014: 217).

É importante colocar no centro do debate que os jovens estão indo de encontro ao uso de drogas, sem que seja discutido boas práticas para o consumo. Promover o diálogo entre as juventudes sobre a redução de danos é imperativo. Além disso, é fundamental buscar, especialmente nos casos em que o uso de substâncias surge como escape das pressões acadêmicas, uma construção coletiva de um ensino-aprendizagem que seja tanto efetivo quanto afetivo.

Impacto da carga acadêmica nas relações familiares e saúde mental dos alunos

O impacto derivado da extensa demanda imposta aos alunos também é refletido em suas relações familiares. Devido ao comprometimento de grande parte de seus dias na instituição e à utilização das noites e dos finais de semana para

realizar trabalhos ou consolidar o conteúdo, os estudantes frequentemente relatam que essa dinâmica os distancia de suas famílias. Essa distância é percebida quando não conseguem dedicar tempo para interações familiares, e quando o fazem, muitas vezes estão exaustos ou enfrentam a falta de compreensão por parte de seus familiares. Estes, como foi observado no grupo de discussão, por vezes não compreendem completamente a situação e alegam que seus filhos ou entes queridos se afastaram ou passaram por mudanças significativas como indivíduos.

A violência simbólica proveniente do currículo denso, que em um de seus aspectos, os colocam em uma posição de abdicação de suas relações interpessoais, podem os levar a um conflito familiar, uma vez que a violência simbólica também pode ser um resultado da não incorporação do *habitus*. Sobre isso, Bourdieu afirma que:

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência que produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU apud JANOWSKI, 2014: 2).

O *habitus*, que é alimentado pela interação social entre os indivíduos e pela forma como os mesmos interagem, está vinculado diretamente ao campo social que os sujeitos fazem parte, esse é um espaço social onde as pessoas que pertencem a ele determinam as regras e características que regem o meio. Sendo assim, ao considerar as instituições como um campo social, previamente constituído por ações e reações, a instituição familiar atua como um ambiente primário no processo de socialização, com práticas e ações intrínsecas a mesma, e a medida em que os indivíduos interagem com outras intuições adquirem um novo *habitus*, que provoca mudanças em seu comportamento.

Diante de uma condição presumida como usual a todos os sujeitos, estes manifestam uma capacidade inerente de ajustar-se conforme o campo social. Entretanto, quando confrontados por situações que impactam diretamente os padrões comportamentais previamente internalizados, neste contexto pelos estudantes, a possibilidade de hostilidade emerge, como ilustrado pela expressão de uma aluna, ao relatar que seus pais se queixam de sua mudança de personalidade. A mesma diz: “*Meus pais comentam que eu saí de casa sendo uma menina e agora sou uma pessoa que eles não sabem mais do que gosta, não me conhecem mais*”. Isso ocorre em virtude do fenômeno em que, ao divergir das normas estabelecidas pelo campo social, o indivíduo pode encontrar-se em conflito com suas experiências anteriores, conforme evidenciado pela declaração de Janowski (2014: 3), ao afirmar que o *habitus* é condição e condicionante do campo. Um indivíduo que não incorpora as características ou não consegue adaptar o *habitus* para se integrar ao convívio social será excluído do campo, uma vez que carece de pertencimento a este.

Ademais, a respeito do impacto do distanciamento familiar e social, é pertinente ressaltar que estes constituem um dos principais fatores desencadeadores de angústia psicológica entre os jovens envolvidos no âmbito da educação tecnológica no caso deste estudo. O estresse provocado pela intensa carga escolar, associado à restrição das interações sociais, atividades de lazer e convívio familiar, são elementos que podem contribuir para o desenvolvimento de condições patológicas no âmbito psíquico daqueles imersos nesse contexto.

Jorge, Pantoni e Versuti-Stoque (2018: 186) ainda reiteram que:

No cenário nacional estudos sobre saúde mental foram realizados na população adolescente que frequenta o contexto escolar, o qual pode ser considerado como gerador significativo de sofrimento psíquico aos indivíduos, podendo produzir adoecimento psíquico. Dentre as principais demandas que surgem neste ambiente destacam a adaptação escolar, a ansiedade, provas e apresentações de trabalhos, o relacionamento com os colegas, a preocupação quanto ao futuro profissional e a carga horária exaustiva.

Dessa maneira, pode-se considerar que o estresse decorrente de fatores como sobrecarga, isolamento social, pressões por desempenho satisfatório, provenientes tanto de expectativas pessoais quanto do ambiente escolar e familiar, é um precursor de transtornos mentais, tais como ansiedade e depressão. Estas condições têm o potencial de acarretar problemas imediatos e futuros para os estudantes, impactando negativamente suas habilidades de aprendizagem e acarretando prejuízos em diversas esferas de suas vidas, incluindo aspectos sociais, pessoais e acadêmicos. Nesse contexto, torna-se crucial abordar essa temática como uma prioridade nas agendas das instituições educacionais, a fim de repensar seus papéis.

A escola, conforme observado por Ferro e Antunes (2015: 79), é “um campo de coexistência, pois nele se convergem questões sociais, identitárias e políticas, produção de saber, falência do sistema familiar, o que torna a escola um universo complexo, por vezes perpassado pela angústia”. Portanto, diante da multifase que compõe o espaço, cabe a escola, assim como os demais atores responsáveis pelo processo de socialização dos discentes, estarem comprometidos em repensar a instituição como um espaço capaz de assegurar o bem estar psicológico dos alunos. Por fim, ressalta-se que para assegurar o bem-estar mental dos alunos, é crucial destacar a importância de compreender a instituição escolar como um espaço sócio-cultural, ante qualquer outro aspecto. Nesse sentido, Dayrell (2008: 194) reitera que “falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição”.

Considerações finais

Ao procurar discernir as relações entre a violência e a instituição educacional em análise, tornou-se notório que a violência simbólica exerce significativa influência sobre os estudantes, de modo a condicioná-los a não perceberem sua presença. Isso ocorre porque, a cultura escolar transmite através da sua matriz curricular densa uma mensagem de produtividade aos alunos. O repertório de vivências dos adolescentes possivelmente não lhes permite compreender plenamente a dimensão da violência inerente à produtividade imposta. Durante os 11 meses de observação, tornou-se evidente que a sobrecarga engendrada é um fator que vulnerabiliza as experiências desses jovens no processo de aprendizagem, pois, como demonstrado ao longo deste estudo, está associada a questões, por exemplo, de saúde mental. Essas exigências, que identificamos como violência simbólica, é percebida como parte essencial do processo para alcançar os objetivos acadêmicos e profissionais.

Com base na justificação da excelência do ensino, efetivamente constatada e digna de reconhecimento, a instituição acaba por reforçar comportamentos e padrões alinhados com a globalização de uma sociedade neoliberal. Sociedade essa onde predomina a noção de livre mercado e iniciativa privada, perceptível em diversas esferas sociais, incluindo a educação. Nesse contexto, os padrões de governamentalidade neoliberal transformam os sujeitos em indivíduos concebidos

como microempresas, ou seja, com o advento do capitalismo, os atributos humanos são abstraídos das pessoas e convertidos em valores de troca, adquirindo valor de mercado. Dessa forma, as capacidades e aptidões humanas transformam-se em formas de capital, constituindo a base real para empresas capitalistas. Nesse sentido, Costa afirma que:

Tem disseminado de forma surpreendente, por sua abrangência e poder de persuasão, uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores. Esses são caracterizados pelos seguintes traços: são pró-ativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc. (COSTA, 2009: 181)

De acordo com essa perspectiva, é notório que o comportamento dos discentes da referida instituição se assemelham a essas características. Estes alunos adotam posturas condizentes com tal lógica, a qual é, cada vez mais, perpetrada na sociedade, e que, conforme os aspectos abordados ao longo do texto, pode acarretar em danos nocivos para os mesmos. Além disso, a constituição dos elementos escolares, de maneira principal no que concerne ao currículo e à carga horária, transmite a mensagem de que o sucesso dos estudantes é alcançado exclusivamente por meio de esforço e dedicação incondicional, mesmo que para isso seja necessário negligenciar outros aspectos de suas vidas pessoais e sociais, assim como sua saúde física e mental. Tal abordagem os condiciona a conformarem-se com as imposições de uma sociedade 24/7, que conforme discutido por Crary:

É uma redundância estática que desautoriza qualquer imbricação com as tessituras rítmicas e periódicas da vida humana. Evoca uma esquema arbitrário e inflexível de uma semana de duração, esvaziado de quaisquer desdobramentos de experiências, cumulativas ou não. (CRARY, 2016: 18)

Deste modo, ao incutir nos estudantes a ideia de que é necessário uma produtividade desmedida, desconsiderando a exaustão, e ao inseri-los em funcionamento típico de uma sociedade capitalista, abre-se espaço para que outras problemáticas, também correntes nesse contexto, sirva como válvula de escape, desviando a atenção do ponto central. Consequentemente, observa-se a propensão de alguns alunos em recorrer a estratégias evasivas.

Ademais, a problemática suscita reflexões sobre questões que, para além de constituírem um problema circunstancial, podem evoluir para desafios futuros. Com efeito comprovado, o afastamento da vida social, familiar e pessoal pode desencadear condições patológicas, abrangendo desde problemas metabólicos até quadros de depressão e ansiedade.

Nesse contexto, ressalta-se a urgência em buscar um equilíbrio durante o processo de formação dos alunos, assegurando que possam atender às demandas da matriz curricular, mas ainda assim, prezando pelo bem-estar físico e mental dos estudantes. A pressuposição de que, para alcançar êxito, tanto profissional quanto acadêmico, os alunos devem renunciar a diversos aspectos de suas vidas, instiga a questionar a concepção amplamente difundida de sucesso.

No mais, no âmbito desta perspectiva, carece a ressalva de que as problemáticas abordadas nesta pesquisa estão sujeitas a distintas interpretações conforme as demarcações sociais, uma vez que a violência, conforme previamente explorado, manifesta-se de maneira estratificada. Ao analisarmos a presença da violência simbólica na instituição, constatamos que ela desempenha papéis diversos na vida dos estudantes, podendo variar de acordo com fatores como classe social, raça e gênero. Essas constatações abrem caminho para estudos mais detalhados

sobre o conceito de meritocracia e suas reais beneficiárias, sugerindo a necessidade de explorar essas questões em maior profundidade.

*Recebido em 28 de fevereiro de 2024.
Aprovado em 20 de agosto de 2024.*

Referências

ADADE, Mariana; MONTEIRO, Simone. Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de danos. *Educação e Pesquisa*, 40 (1): 215-230, 2014.

ARAÚJO, Delcimaria Dantas De. *Adultização infantil no século XXI: uma abordagem histórica acerca das concepções de infância*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Edições 70, 2021.

CEFET-MG. Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica: Edificações. 2023. Disponível em: <<https://www.dept.cefetmg.br/edificacoes/>>.

CERQUEIRA, Daniel Ricardo de Castro. Trajetórias individuais, criminalidade e o papel da educação. 2016.

CLAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho Necessário*, 3 (3): 10, 2008.

CRARY, Jonathan. *24/7 - Capitalismo Tardio e os fins do sono*. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

Cresce consumo de bebida e drogas por adolescentes; cai uso de preservativo. CORREIO BRAZILIENSE, 2022. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/07/5021969-cresce-consumo-de-bebida-e-drogas-por-adolescentes-cai-uso-de-preservativo.html>>.

COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação & Realidade*, 34 (2): 171-86, 2009.

DADOS da Estrutura Curricular. CEFET - MG, 2022. Disponível em: https://www.dept.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/80/2022/09/EDIFICACOES_CV_INT_2022.pdf. Acesso em: 17 de jan. de 2024.

DAYRELL, Juarez. “A Escola como Espaço Sócio-Cultural”. In: *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. pp. 194.

- DE MELLO, Alex Fiúza; DE ALMEIDA FILHO, Naomar; RIBEIRO, Renato Janeine. Por uma universidade socialmente relevante. *Atos de pesquisa em educação*, 4 (3): 292-302, 2009.
- ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8069, de 13/07/90. Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Niterói, 2001. BRASIL.
- FERRO, Aline Seixas. ANTUNES, André Alexandre. Plantão Psicológico: A construção de um “pro-jeto” sobre as vicissitudes humanas no espaço educacional, narrando a intertextualidade de uma experiência psicológica no Instituto Federal de Goiás. *Eixo*, 4 (1): 79, 2015.
- JANOWSKI, Daniele Andrea. A teoria de Pierre Bourdieu: Habitus, campo social e capital cultural. *Anais... VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, 3 a 5 de dezembro, La Plata, Argentina, 2014.
- JORGE, L.; PANTONI, M.; VERSUTI-STOQUE, A. Saúde mental na adolescência e o ambiente escolar: demandas e impactos. *Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 23 (2): 180-90, 2018.
- MAIA, Júlio; ALMEIDA, Guenther. Reafirmação crítica do currículo a partir do reexame das teorias críticas gerais. *Revista Espaço do Currículo*, 12 (3): 649-61, 2020.
- MONTEIRO, Paula Danielle Souza. BOTELHO, Estela Márcia França Aindo. “Promoção de saúde mental através de uma abordagem vivencial no IFPA: Um relato de experiência”. In: NEGREIROS, Fauston; SOUZA, Marilene Proença Rebello (org.). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior*. Teresina: Edufpi, 2020. pp. 185-99.
- RIBEIRO, Ludmilla; OLIVEIRA, Valéria. Reincidência e reentrada na prisão no brasil: o que estudos dizem sobre os fatores que contribuem para essa trajetória. *Instituto Igarapé, Artigo Estratégico*, 56, 2022.
- SCHWEIG, Grazielle Ramos. A etnografia como modo de ensinar e aprender na escola. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 28 (56): 136-49, 2019.
- SILVA, Afrânio et al. *Livro didático PNLD: Sociologia em movimento*. São Paulo: Moderna, 2016.
- SILVA, N. C.; SILVA JÚNIOR, J. E.; Bullying na Educação Profissional e Tecnológica: análise crítica sob a perspectiva da sociedade capitalista contemporânea. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1 (22), 2022.
- SOUZA, Liliane. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. *Revista LABOR*, 7 (1), 2012.
- SOUZA, Rafael. Formas de pensar a sociedade: o conceito de habitus, campos e violência simbólica em Bourdieu. *Ars Histórica*, 7: 139-51, 2014.
- SOUZA, Robson. SOUZA, Ângela. Juventude e violência: novas demandas para a educação e segurança públicas. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, 4 (6): 114-33, 2010.
- WELLER, Vivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e pesquisa*, 32 (2): 241-60, 2006.