A ESCOLA TÉCNICA COMO TERRITÓRIO VIVIDO: percepções de estudantes do Ensino Médio Integrado em Administração sobre a continuidade dos estudos

LUIZ CAMILLO PEREIRA CARDOSO[1]
PRISCILLA BORGONHONI CHAGAS[2]
MARCIO PASCOAL CASSANDRE[3]

[1]*Universidade Estadual de Maringá – luizcpereiracardoso@gmail.com*
[2]*Universidade Estadual de Maringá – pbchagas@uem.br*
[3]*Universidade Estadual de Maringá – mpcassandre@uem.br*

Resumo

Deve ser redigido em Times New Roman (tamanho 12) e ter de 10 a 15 linhas e espaço simples entre linhas, incluindo palavras-chave (entre três a cinco). Esta pesquisa busca compreender como as experiências cotidianas dos estudantes em uma escola técnica pública de Sarandi-PR, tomada como território vivido, constroem suas percepções sobre a continuidade dos estudos no ensino superior. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou o questionário como instrumento de coleta de dados, articulada à observação participante realizada ao longo de dois dias de evento extensionista na referida escola. A análise, conduzida a partir da tríade lefebvriana (espaço concebido, percebido e vivido), revelou que a escolha pelo curso técnico em Administração se dá, majoritariamente, pela valorização da inserção no mercado de trabalho, mais do que pela afinidade propriamente dita com a área. Observou-se, ainda, que as experiências dos estudantes evidenciam contradições em seus projetos de vida, as quais tanto limitam quanto impulsionam as possibilidades de continuidade dos estudos. Conclui-se que a escola técnica atua como um território educacional produtor de sentidos e expectativas que tensionam o trajeto formativo, a inserção no mercado de trabalho e o acesso ao ensino superior.
Palavras-chave: território vivido; escola técnica; ensino superior; mercado de trabalho.

1 INTRODUÇÃO

Recentemente, em 2024, instituído pela Lei nº 14.945/2024, o ensino médio brasileiro passou por transformações que ampliaram a oferta da modalidade técnica integrada, posicionando a escola como território estratégico de mediação entre a formação escolar, a inserção no mercado de trabalho e a construção de projetos de vida. Conforme indicam Kemil e Nascimento (2019), a escola extrapola sua dimensão pedagógica, produzindo sentidos e expectativas que influenciam as escolhas dos estudantes em suas trajetórias formativas. Para além das dimensões pedagógicas e estruturais, a escola constitui-se também como espaço vivido, moldando e sendo moldada, no processo formativo, pelas experiências, identificações e práticas dos sujeitos que a habitam (Saquet, 2009).

É nessa direção que a categoria território se mostra produtiva para os Estudos Organizacionais. Para além da referência espacial, o território é aqui compreendido como produção social atravessada por relações de poder, práticas cotidianas e dimensões simbólicas (Raffestin, 1993; Haesbaert, 2004; Saquet, 2009). Ao compreender a experiência escolar pela narrativa dos estudantes sob a perspectiva do território, destacam-se discursos que enfatizam a

valorização da empregabilidade e a inserção precoce no mercado de trabalho, operando como mecanismos limitadores à percepção da continuidade dos estudos, especialmente em contextos periféricos.

A tríade lefebvriana, composta pelas dimensões espaço concebido, percebido e vivido (Lefebvre, 2006), oferece um instrumental que permite articular, em um único movimento analítico, as dimensões institucionais (gestão escolar, currículo, normas), as práticas cotidianas (rotinas, interações, organização do tempo escolar) e as experiências subjetivas dos estudantes. Ao mobilizar essa tríade como matriz de leitura organizacional, esta pesquisa desloca a escola técnica do plano descritivo da política educacional para o plano analítico das organizações que produzem trajetórias formativas.

Apesar do crescente interesse pelos territórios educativos nos estudos sobre juventude e trabalho (Kemil; Nascimento; Pereira, 2024; Ribeiro; Mesquita, 2022), a literatura organizacional brasileira ainda dialoga pouco com a escola pública técnica enquanto organização produtora de projetos de vida e de carreira. Diante dessa lacuna, esta pesquisa tem por objetivo compreender como as experiências cotidianas dos estudantes em uma escola técnica pública de Sarandi-PR, tomada como território vivido, constroem suas percepções sobre a continuidade dos estudos no ensino superior. A coleta de dados ocorreu em um evento extensionista promovido por um Programa de Pós-Graduação em Administração, em diálogo direto com os estudantes do curso técnico.

Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise interpretativa de questionários e observações diretas, com suporte de notas de campo, para apreender discursos, falas, práticas e experiências dos estudantes, a fim de compreender como expressam suas expectativas, contradições e sentidos atribuídos ao ensino superior.

Além desta introdução, o estudo está organizado em mais quatro seções. A seção 2 apresenta o referencial teórico, composto por duas subseções que articulam as categorias de território, escola e organização a partir da tríade lefebvriana. A seção 3 detalha os procedimentos metodológicos adotados. A seção 4 discute os resultados, organizada em duas subseções: “A escola, enquanto território vivido, para o mercado de trabalho” e “Perspectivas, possibilidades e limites para além da escola”. A seção 5 apresenta as considerações finais do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TERRITÓRIO COMO PRODUÇÃO SOCIAL: DAS RELAÇÕES DE PODER AO ESPAÇO VIVIDO

Nesta pesquisa, o território é compreendido como uma dimensão que expressa a indissociabilidade entre o espaço, as experiências vividas e as relações sociais. Afasta-se, portanto, de uma concepção meramente física do território, em favor de uma leitura que o reconhece como campo de construção histórica, social e simbólica, constituído pelas práticas, usos e relações de poder que nele se materializam (Raffestin, 1993; Haesbaert, 2004). Sob essa perspectiva, o território não se apresenta como suporte neutro da ação humana, mas como agente ativo que condiciona e é condicionado, influencia e é influenciado, constituindo uma “via de mão dupla”, conforme argumenta Saquet (2009).

Como instância da sociedade, o território é inseparável dos processos históricos e das ações dos sujeitos que o habitam, produzindo e reproduzindo sentidos, expectativas, valores e significados que atravessam diretamente suas trajetórias formativas e profissionais (Saquet,

2009). Para os Estudos Organizacionais, essa concepção de território oferece chaves analíticas potentes para investigar a escola como organização produtora de subjetividades e trajetórias. Valores, percepções e expectativas constituem elementos centrais nos processos decisórios dos sujeitos frente ao futuro profissional e educacional (Okumoto et al., 2022), e é justamente no território escolar que tais processos ganham densidade institucional e simbólica. A escola técnica, enquanto território educativo socialmente produzido, articula dimensões materiais, econômicas, simbólicas e subjetivas, sendo estas últimas o enfoque privilegiado desta pesquisa, sem desconsiderar as demais, dada sua articulação inerente.

É nessa articulação que os estudantes constroem suas percepções sobre a formação recebida e, sobretudo, sobre as possibilidades de continuidade dos estudos no ensino superior. A compreensão do território como produção social encontra em Henri Lefebvre uma de suas formulações mais influentes. Para o autor, o espaço não é dado a priori, mas produzido pelas relações sociais; é condição e produto da vida em sociedade, materializando-se nas relações cotidianas dos sujeitos (Lefebvre, 2006). Para apreender a complexidade desse processo, Lefebvre propõe a tríade do espaço: concebido, percebido e vivido. O Quadro 1, a seguir, apresenta brevemente a conceituação de cada dimensão do espaço proposta por Lefebvre (2006).

Quadro 1: dimensões do espaço pela tríade lefebvriana

TRÍADE DO ESPAÇO		
ESPAÇO PERCEBIDO	ESPAÇO CONCEBIDO	ESPAÇO VIVIDO
"Espaço percebido, a realidade cotidiana (o emprego do tempo) e a realidade urbana (os percursos e redes ligando os lugares do trabalho, da vida "privada", dos lazeres). Associação surpreendente, pois ela inclui em si {pressupõe} a separação exacerbada entre esses lugares que ela religa" (Lefebvre, 2006, p. 66).	"É o espaço dominante numa sociedade (um modo de produção). As concepções do espaço tenderiam (com algumas reservas sobre as quais será preciso retornar) para um sistema de signos verbais, portanto, elaborados intelectualmente" (Lefebvre, 2006, p. 66).	"Os espaços de representação, ou seja, o espaço vivido através das imagens e símbolos que o acompanham, portanto, espaço dos "habitantes", dos "usuários", mas também de certos artistas e talvez dos que descrevem e acreditam somente descrever: os escritores, os filósofos. Trata-se do espaço dominado, portanto, suportado, que a imaginação tenta modificar e apropriar" (Lefebvre, 2006, p. 66).

Fonte: elaborado pelos autores a partir de Lefebvre (2006)

A tríade lefebvriana oferece um instrumento analítico potente para compreender a escola técnica em suas múltiplas dimensões. O espaço concebido corresponde às representações institucionais que estruturam o funcionamento organizacional, tais como normas, planos e discursos formais, articulando-se diretamente às dimensões de gestão e de planejamento (Libâneo, 2001; Torres, 2023). No campo educacional, manifesta-se nas diretrizes curriculares, nos projetos pedagógicos e nas concepções institucionais sobre o papel da escola e da formação. Conforme Menezes e Santos (2023), tais instrumentos de gestão orientam a formação profissional dos estudantes, seja em direção à continuidade dos estudos, seja em direção à inserção no mercado de trabalho, de acordo com as diretrizes institucionais adotadas.

O espaço percebido, por sua vez, corresponde às práticas sociais cotidianas: rotina, usos do espaço e sua organização material e temporal (Saquet, 2009). No território educativo da

escola técnica, expressa-se nas práticas pedagógicas, na organização espaço-temporal das atividades escolares e nas interações que estruturam o cotidiano. Paro (2005, 2007) e Libâneo (2001, 2007) argumentam que essas práticas integram a própria dinâmica organizacional da escola, uma vez que atravessam diretamente a socialização dos estudantes e participam da internalização de normas, valores e expectativas relativas ao mundo do trabalho.

O espaço vivido, por fim, refere-se à dimensão simbólica e experiencial, o espaço dos sentidos, significados e afetos por meio dos quais os sujeitos constroem suas percepções sobre o território. Torres (2023) atribui centralidade a essa dimensão ao destacar que as decisões sobre trajetórias educacionais e profissionais são atravessadas por experiências vividas e construídas ao longo do processo formativo. No caso da escola técnica, é no espaço vivido que se constituem as expectativas dos estudantes sobre o ambiente escolar e o interesse por continuar os estudos. Esta pesquisa privilegia, analiticamente, essa dimensão, por permitir compreender a escola como território experienciado, campo em que se constroem as vivências cotidianas que ancoram as percepções dos estudantes sobre o ensino superior. Cabe ressaltar, contudo, que tal recorte analítico não implica desconsideração das demais dimensões; as três são indissociáveis e devem ser lidas em sua articulação mútua. A subseção seguinte avança nesse movimento ao tratar a escola não apenas como instituição educativa, mas também como organização-território, um espaço em que práticas de gestão, dispositivos pedagógicos e políticas educacionais se entrelaçam com as experiências dos estudantes, produzindo trajetórias formativas marcadas por tensões entre a continuidade dos estudos e a inserção no mercado de trabalho.

2.2 A ESCOLA TÉCNICA COMO ORGANIZAÇÃO-TERRITÓRIO: FORMAÇÃO, MERCADO E CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

A compreensão da escola como território, atravessada por fatores institucionais, práticas pedagógicas, relações sociais, dimensões culturais e simbólicas e experiências vividas, sustenta o recorte empírico desta pesquisa. Haesbaert (2023) defende o território como relacional e multidimensional, rompendo com leituras restritas ao plano político-administrativo ou ao físico-material. Em diálogo com os Estudos Organizacionais, essa perspectiva permite tratar a escola como uma organização complexa, na qual práticas de gestão, dinâmicas institucionais e políticas educacionais não apenas regulam o funcionamento interno, mas também estruturam as possibilidades de trajetória dos estudantes.

O território, assim entendido como conjunto de relações sociais, define-se menos pelo que possui e mais pelo uso que dele se faz. Ao ingressar na escola, os sujeitos constroem vínculos sociais e simbólicos com esse território (Raffestin, 1993; Haesbaert, 2004), ao mesmo tempo em que são organizados e regulados por normas, discursos institucionais e práticas pedagógicas que os territorializam, ou seja, ordenam suas vivências segundo as racionalidades organizacionais da escola (Haesbaert, 2023). Esse processo, contudo, não é unidirecional: à medida que os estudantes experienciam o território escolar, reconfiguram suas percepções e seus modos de uso do espaço, num movimento de reterritorialização que tensiona, sem suspender, as práticas burocrático-institucionais e pedagógicas que regulam o cotidiano escolar (Haesbaert, 2023).

Como fenômeno social, a educação incide sobre os territórios de maneira desigual, produzindo e reproduzindo assimetrias entre os sujeitos que neles vivem (Silva; Azevedo, 2019). A escola, nessa perspectiva, atua como agente territorial: participa da produção e da reprodução das relações sociais que a constituem e, simultaneamente, condiciona as dinâmicas do território em que se insere (Kemil; Nascimento, 2019). Sob a perspectiva dos Estudos

Organizacionais, isso significa reconhecer que a gestão escolar e as políticas institucionais operam como mediadoras dessas desigualdades, influenciando tanto o acesso a recursos quanto às oportunidades de construção de trajetórias educacionais e profissionais (Libâneo et al., 2023). Tais tensões tornam-se particularmente visíveis nas recentes transformações da educação básica, em especial na reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 14.945/2024, que introduziu alterações na matriz curricular, ampliou a carga horária e reposicionou a formação técnica e profissional como eixo central da etapa (Brasil, 2024).

Embora a lei enfatize a flexibilização curricular e a ampliação de possibilidades formativas, sua implementação tende a se concretizar de modo desigual entre territórios, reproduzindo as históricas assimetrias entre as redes pública e privada e, dentro da rede pública, entre o ensino regular e o técnico integrado. Enquanto instituições privadas, em geral, dispõem de maior oferta de oportunidades formativas e de estrutura física orientadas à continuidade dos estudos, as escolas públicas, frequentemente, enfrentam limitações estruturais que constrangem tais possibilidades (Mota; Frigotto, 2017), o que reitera desigualdades preexistentes, sobretudo em territórios marcados por maior vulnerabilidade.

Nesse contexto, a formação técnica nas redes públicas surge, com frequência, como alternativa diante das restrições institucionais (Campos, 2024), produzindo trajetórias formativas direcionadas à inserção precoce no mercado de trabalho (Silva; Coutinho, 2024), em detrimento da continuidade no ensino superior. No ensino médio privado, em contraste, a formação técnica costuma operar como complemento, sem comprometer a preparação dos estudantes para o acesso à universidade (Kemil; Nascimento; Pereira, 2024).

Quando articulada à educação técnica, essa dualidade público-privada é atravessada por questões de empregabilidade e pelas demandas formais e informais do mercado de trabalho, condicionando a continuidade dos estudos, particularmente entre estudantes da rede pública. Sob a perspectiva de Haesbaert (2023), trata-se de uma forma de desterritorialização simbólica: os projetos futuros desses estudantes são condicionados por políticas educacionais que restringem suas escolhas a partir do território que experienciam.

Tais discussões evidenciam que a relação território-educação, em particular no recorte público-privado do ensino médio, não pode ser lida como soma de escolhas individuais, mas como expressão de disputas políticas sobre o papel da escola e da educação (Saquet, 2013). Discutir o ensino médio como agente territorial implica reconhecer que suas configurações não são neutras: traduzem projetos políticos materializados em práticas de gestão, decisões curriculares e orientações estratégicas que conformam, de modo diferenciado, as possibilidades de transição escola-trabalho e de acesso ao ensino superior. É justamente nessa zona de articulação entre território e organização que esta pesquisa se inscreve.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa de natureza descritiva-interpretativa (Creswell, 2007; Minayo, 2002), orientada a compreender percepções, sentidos e experiências dos estudantes da escola técnica como construções sociais histórica e espacialmente situadas. A escolha por essa abordagem decorre do próprio objeto investigado: as dimensões subjetivas e simbólicas que constituem a escola técnica como território vivido dificilmente seriam apreendidas por estratégias quantitativas, exigindo um desenho metodológico atento à interpretação dos significados produzidos pelos sujeitos em seu cotidiano formativo (Gil, 2017).

O campo empírico foi uma escola estadual localizada em Sarandi-PR, instituição pública que oferece o curso técnico em Administração integrado ao ensino médio. A inserção em campo ocorreu no contexto do evento extensionista "Ciclo de Palestras em Administração: Carreira e Liderança - como construir seu futuro profissional desde agora", realizado nos dias 04 e 05 de dezembro de 2025, organizado por uma universidade da região. A atividade atendeu à demanda da escola por discussões sobre carreira e projeto de vida e contou com a participação de seis discentes de pós-graduação e dois discentes da graduação em Psicologia.

Participaram da pesquisa estudantes regularmente matriculados nos três anos do ensino médio integrado ao curso técnico em Administração, que estiveram presentes nos dois dias do evento. Embora a expectativa inicial fosse de aproximadamente 120 estudantes, a participação efetiva foi de 61 no primeiro dia e de 55 no segundo, totalizando 55 respondentes. A inclusão das três séries permitiu apreender percepções construídas em diferentes momentos do processo formativo, contemplando tanto estudantes em fase inicial quanto concluintes, estes últimos mais próximos da decisão sobre a continuidade dos estudos no ensino superior. A composição contemplou estudantes de ambos os sexos, incluindo uma estudante com necessidades educacionais especiais.

Por envolver, majoritariamente, estudantes menores de 18 anos, a pesquisa adotou cuidados específicos para preservar a integridade e o anonimato dos participantes. Não foram incluídas perguntas potencialmente sensíveis, relativas à sexualidade, gênero, raça, cor ou condições socioeconômicas, tampouco identificações pessoais.

A coleta articulou dois instrumentos complementares. O questionário semiaberto foi composto por 12 perguntas, duas fechadas (idade e ano do curso) e dez abertas, organizadas em três blocos: escolha do curso técnico; significados e percepções atribuídos à formação; opinião e satisfação quanto ao curso e perspectivas de continuidade. Conforme Oliveira (2016), o questionário permite obter informações sobre sentimentos, crenças, expectativas e experiências relevantes aos objetivos do estudo. As perguntas fechadas possibilitaram a caracterização geral dos participantes; as abertas permitiram que expressassem expectativas, experiências e significados atribuídos à continuidade dos estudos.

A observação participante foi adotada como estratégia complementar, por permitir captar dimensões da realidade que dificilmente emergem nos discursos formais (Valladares, 2007). Foram registrados, ao longo dos dois dias de evento, comportamentos, falas, expressões e interações dos estudantes, tanto em diálogos diretos quanto em situações espontâneas. Os registros foram sistematizados em notas de campo (Creswell, 2007), organizadas em três eixos correspondentes aos blocos do questionário: percepções sobre o curso; escolha do curso; satisfação com o curso. As notas documentaram não apenas comportamentos e falas, mas também as percepções dos pesquisadores ao adentrar o campo, contribuindo para contextualizar e enriquecer a interpretação das respostas.

A análise foi conduzida em duas etapas articuladas. Na primeira, realizaram-se a organização do material, as respostas aos questionários e as notas de campo, seguidas de leitura flutuante (Minayo, 2002), com vistas a identificar recorrências, tensões e contradições. Dessa leitura emergiram duas categorias temáticas que estruturam a apresentação dos resultados: (i) a escola como território orientado ao mercado de trabalho; e (ii) perspectivas, possibilidades e limites para além da escola, relativas à continuidade dos estudos.

Na segunda etapa, de caráter interpretativo, as categorias foram analisadas à luz da tríade do espaço proposta por Lefebvre (2006): concebido, percebido e vivido, mobilizada como matriz analítica do território escolar enquanto organização. O espaço concebido foi apreendido pelos discursos institucionais, pelas normas e diretrizes presentes no cotidiano escolar; o espaço

percebido, pelas práticas pedagógicas, rotinas e interações observadas; e o espaço vivido, pelos sentidos, expectativas e contradições expressos pelos estudantes em suas falas e respostas. Embora a pesquisa privilegie, analiticamente, o espaço vivido, coerente com o objetivo de compreender as percepções dos estudantes, a leitura simultânea das três dimensões evita o subjetivismo e respeita o caráter indissociável da tríade (Lefebvre, 2006). Essa estratégia permitiu tratar a escola técnica não como mero contexto da pesquisa, mas como organização produtora de subjetividades e trajetórias, em coerência com o reposicionamento do trabalho no campo dos Estudos Organizacionais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das informações coletadas permitiu compreender como a experiência dos estudantes do curso técnico em Administração na escola, enquanto território vivido, constrói suas percepções sobre o ensino superior. A interpretação foi organizada em torno de duas subseções e em ambas, mobilizou-se a tríade lefebvriana (concebido, percebido e vivido) como matriz analítica. Os resultados evidenciam contradições, tensões e padrões que expressam disputas em torno do papel da escola na trajetória formativa dos estudantes.

4.1 A ESCOLA, ENQUANTO TERRITÓRIO VIVIDO PARA O MERCADO DE TRABALHO

As informações coletadas revelam que a escola técnica é entendida pelos estudantes como um espaço de preparação para o mercado de trabalho. Ao serem questionados sobre o que significava cursar o Técnico em Administração, a maioria dos respondentes (38 dos 55 respondentes) associou a experiência à possibilidade de obter emprego, manifestando desejo explícito de inserção laboral. Esse achado dialoga com Torres (2023), para quem o acesso à educação se articula às transformações do mercado de trabalho, à medida que este passa a valorizar profissionais qualificados. Durante as observações realizadas por um dos autores que fez parte de equipe extensionista, emergiram informações referentes a interesses específicos por mercados de trabalho estrangeiros, sobretudo entre as estudantes:

> “Eu acho que esse curso pode me ajudar a me preparar para o mercado de trabalho, mas não quero no Brasil porque minha irmã me incentiva a ir morar com ela na Europa. Desde então, eu não penso em trabalhar aqui. Só quero terminar e ir morar com ela, quem sabe fazer administração por lá” (Notas de campo, 2025).

Esse relato não foi isolado, uma vez que outras estudantes manifestaram interesse semelhante em experiências internacionais, sugerindo que o horizonte de projeção profissional desses sujeitos não se restringe ao contexto local. Para Libâneo (2007), a escola deve ser compreendida como uma organização social dinâmica, na qual o acesso a novos lugares, a ampliação das redes de relações e a participação ativa dos estudantes expandem suas expectativas sobre o futuro. Outros respondentes, em contraste, manifestaram interesse pelo mercado nacional, em particular nas grandes cidades brasileiras.

Dos estudantes participantes, uma parcela dos respondentes compreende a experiência escolar como oportunidade de aprender algo novo, geralmente associada à continuidade dos estudos, não necessariamente em Administração, mas em áreas como Psicologia, Direito, Fisioterapia, Medicina, Enfermagem ou cursos vinculados ao cuidado e ao estudo de animais.

A diferença entre essas percepções revela uma tensão constitutiva: o território escolar opera como espaço de disputas simbólicas (Saquet, 2013) entre racionalidades distintas, a inserção imediata no mercado de trabalho e a continuidade da formação no ensino superior.

Ao longo das atividades extensionistas e das observações registradas em notas de campo por um dos autores, notou-se maior engajamento dos estudantes nas atividades associadas à empregabilidade e ao empreendedorismo, temas que atravessam seu cotidiano, corroborando Ribeiro e Mesquita (2022), para quem o território escolar vivido também é apropriado pelos estudantes como espaço de finalidade formativa orientada à profissionalização, mesmo no nível médio. A dimensão socioeconômica aparece como condicionante decisivo dessa orientação:

> "Eu só quero terminar esse curso para conseguir um emprego e ajudar em casa porque me cobram muito para estudar, mas também me cobram uma contribuição financeira que ainda não tenho" (Notas de campo, 2025).

O trecho acima, captado em diálogo informal entre duas estudantes do segundo ano enquanto respondiam ao questionário, evidencia que a dimensão socioeconômica condiciona a decisão dos estudantes: a inserção no mercado de trabalho não se apresenta apenas como escolha, mas, em muitos casos, como necessidade. Conforme Haesbaert (2007), o território estrutura as possibilidades de ação dos sujeitos, leitura que ajuda a compreender as motivações que levaram esses estudantes a optar pelo curso técnico em Administração, em detrimento do ensino médio regular oferecido pela mesma escola.

Quando questionados sobre essa escolha, os estudantes apontaram, prioritariamente, a facilidade de obter emprego (23 respostas) e a curiosidade pela área de Administração (22 respostas), em detrimento da afinidade com o campo (9 respostas), com mediação das expectativas familiares. Pela perspectiva territorial, Haesbaert (2007) e Saquet (2013) explicam que tais escolhas refletem um território vivido em que as decisões dos sujeitos são condicionadas por relações sociais, discursos e expectativas compartilhadas no cotidiano. A escola configura-se, assim, como um campo simbólico que orienta práticas e projetos de vida, distanciando-se de uma leitura meramente física do espaço escolar (Ribeiro; Mesquita, 2022).

Chama a atenção, ainda, que a maioria dos estudantes (39 respondentes) ingressou no curso sem conhecer previamente sua grade curricular, sugerindo que a escolha foi atravessada por informações fragmentadas e por orientações externas, familiares ou de agentes da própria escola, como ilustra o relato a seguir.

> "Entrei no curso por conta da nossa coordenadora, que me incentivou e incentivou meus colegas por ser uma oportunidade e vantagem ao ensino médio convencional. Então falei com minha mãe e ela veio conversar com ela para ver como fazia para entrar" (Notas de campo, 2025).

A menção direta ao incentivo da coordenação escolar evidencia que a escolha pelo curso técnico não se realiza de forma autônoma, mas é mediada por agentes institucionais que operam como produtores de sentido no território educacional. A coordenadora, nesse caso, atua como mediadora entre o discurso institucional da escola e as expectativas dos estudantes e de suas famílias, demonstrando que a opção pelo curso é orientada por um discurso legitimado naquele território. Lida pela tríade lefebvriana, essa mediação articula o espaço concebido — ou seja, o discurso institucional sobre o curso técnico como "vantagem" frente ao ensino médio

convencional — com o espaço vivido dos estudantes e de suas famílias, que incorporam e legitimam tal discurso em suas decisões.

Essa mediação dialoga produtivamente com a contribuição de Milton Santos, recuperada por Queiroz (2014), em torno do conceito de território usado: o território não como dado prévio, mas como resultado do uso social que dele se faz, das normas e articulações que organizam a vida cotidiana. Sob essa chave, a escola não se limita a ofertar o aprendizado vinculado ao curso técnico; ela produz uma racionalidade territorial em que essa modalidade aparece, para esse grupo específico, como alternativa mais vantajosa que o ensino médio regular. Conforme Saquet (2013), o território opera simultaneamente como espaço de possibilidades e de limitações: amplia o acesso à formação ao mesmo tempo em que, pelo modo como é usado e vivenciado, estreita o leque de escolhas dos estudantes.

Em síntese, a escola técnica, enquanto território vivido, emerge marcada por contradições e disputas. É percebida pelos estudantes, simultaneamente, como espaço de aprendizagem e de oportunidade, sobretudo de natureza mercadológica, e como trajetória adotada sem domínio pleno de seus sentidos, mediada por discursos institucionais e familiares.

A próxima subseção examina como, nesse mesmo território, se constroem (e se limitam) as percepções dos estudantes sobre a continuidade dos estudos no ensino superior, como horizonte alternativo à inserção imediata no mercado de trabalho.

4.2 PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E LIMITES PARA ALÉM DA ESCOLA

Se a subseção anterior mostrou a centralidade da escola técnica como território voltado ao mercado de trabalho, esta examina o outro lado da moeda: as percepções dos estudantes sobre a continuidade dos estudos no ensino superior, com seus limites e possibilidades. Os dados permitiram identificar as percepções dos estudantes sobre a continuidade dos estudos no ensino superior, bem como seus limites e possibilidades. O que os dados revelam é que, embora o ensino superior apareça nas respostas e nos discursos, não ocupa lugar central na vida cotidiana desses estudantes. É reconhecido como uma possibilidade, mas não como um horizonte que estrutura seus projetos. A universidade contrasta, nesse sentido, com a centralidade que a inserção no mercado confere.

A satisfação com o curso técnico e a disposição em recomendá-lo foram sinalizados positivamente por 44 respondentes. 27 respondentes apontaram a graduação em Administração como primeira opção de continuidade, enquanto 16 se mostraram em dúvida, totalizando 43 participantes nessas duas categorias. Neste ponto, surge uma tensão entre a formação técnica e os horizontes acadêmicos dos estudantes: o território escolar não produz automaticamente uma ponte linear entre o ensino médio técnico e o ensino superior. Manzano e Machado de Lima (2025) chamam a atenção para o fato de que essa transição é atravessada pela tensão entre necessidade e desejo. E os cursos, de fato, almejados pelos estudantes, como já mencionado, encontram-se em campos distintos da Administração, o que sinaliza um distanciamento entre a formação técnica em curso e o que projetam para depois.

Pela perspectiva territorial, é possível compreender esses achados como expressões do modo como o território, em suas dimensões materiais e simbólicas, condiciona tanto as possibilidades quanto os limites das trajetórias formativas (Haesbaert, 2007, 2023). Queiroz (2014) lembra que esse condicionamento depende do uso que se faz do território e, no caso analisado, esse uso hierarquiza projetos de vida e empurra a inserção mercadológica para o primeiro plano. Reconhecer que as decisões dos estudantes não respondem apenas à formação técnica recebida é, portanto, atentar para os modos pelos quais o território escolar organiza

simbolicamente suas escolhas, naturalizando determinadas trajetórias e tornando outras menos visíveis.

Contudo, foi possível perceber uma tensão com as expectativas relatadas pelos estudantes em detrimento do caminho a ser seguido, em que as respostas indicam percepções positivas ao ingressar no curso, geralmente associadas à melhoria da formação, oportunidade de aprender algo novo, facilidade em conseguir um emprego e empreender, sendo este último, apresentando tendência referente à abertura do próprio negócio, mas sentem carência de conteúdos mais práticos e técnicos.

> "Eu não sabia nada do curso quando entrei, nem o que era a administração (riso meio sem graça da estudante), mas no primeiro bimestre eu já gostei do que tava vendo ali porque era algo super novo e eu gosto de aprender coisas novas. Só tenho dificuldade em colocar em prática o que vemos aqui na sala porque é tudo muito "escrito", sem muita prática (Notas de campo, 2025).

A fala expressa bem a tensão: a ausência de prática limita as possibilidades de continuidade formativa, tanto em direção ao mercado quanto à universidade. Isso não significa, contudo, falta de interesse. Pelo contrário, há disposição clara em aprender e até em considerar a continuidade da formação na área, desde que conteúdos teóricos venham acompanhados de atividades que ancoram o que se discute em sala. Lida pela tríade lefebvriana (Lefebvre, 2006), essa dissociação entre teoria e prática indica que o espaço vivido da escola técnica não se realiza plenamente como experiência formativa, o que atinge diretamente as expectativas educacionais dos estudantes.

Outro tema que surge com força é o empreendedorismo. Os estudantes o valorizam, e ele é citado como horizonte de projeto de vida, mas, novamente, faltam abordagens práticas e discussões mais densas sobre o assunto, geralmente conectadas ao mercado de trabalho e à preparação para o "próximo ciclo da vida", expressão usada por um dos respondentes. Silva e Azevedo (2019) entendem o território como um campo de significados e identidades produzidos pelas relações e práticas dos sujeitos: quando essas relações se afrouxam, afrouxam-se também as construções simbólicas que os sujeitos elaboram sobre si e sobre o futuro. O interesse pela carreira empreendedora reforça, assim, a centralidade da racionalidade mercadológica no território escolar, mas, ao mesmo tempo, a tensiona. Para alguns estudantes, abrir o próprio negócio surge como nuance que mistura a dimensão mercadológica com o desejo de continuar estudando, como mostra o relato a seguir:

> "Gostei que vocês vieram porque me incentiva a continuar estudando, pois sei que lá posso aprender o que não vi aqui. Quero empreender. (Notas de campo, 2025).

Também, durante conversas e observações realizadas ao longo do evento, um dos autores que coletou as informações, notou que os estudantes manifestaram vontade de acessar o ensino superior; no entanto, a realidade em que estão inseridos limita o alcance dessa oportunidade, tanto na escola quanto em casa

> "Conversando com um grupo de estudantes no recreio deles no segundo dia de atividades, alguns relataram que não possuem incentivo por parte da família, mas uma cobrança à continuidade dos estudos em nível médio técnico; quando pensados no ensino superior, não há conversa sobre essa

> possibilidade porque nenhum outro membro acessou esse espaço" (Notas de campo, 2025)

O relato acima pode indicar que a ausência, no círculo familiar, de alguém que tenha passado pela universidade encurta o que esses estudantes conseguem imaginar como uma possibilidade real. Trajetórias acadêmicas vividas por pessoas próximas são raras, e as discussões sobre o tema na escola são distantes do cotidiano delas. Silva e Azevedo (2019) observam que, quando faltam as mediações simbólicas que tornam o ensino superior visível, ele pode sequer ser construído como alternativa. Os limites da escola, na perspectiva dos próprios estudantes, também se manifestam na recorrência de pedidos de conteúdos sobre formas de ingresso, oportunidades disponíveis e informações sobre permanência, assuntos pouco abordados no ambiente escolar, e em demandas por aulas mais práticas, mais aderentes à realidade que vivem. Manzano e Machado de Lima (2025) sintetizam bem o ponto: o território amplia possibilidades, mas não garante, de forma consistente, as condições simbólicas para que a continuidade se concretize.

Os estudantes também propuseram caminhos, tais como novos ciclos de palestras, visitas técnicas, exemplos mais próximos das suas realidades, métodos didáticos que tornem as aulas menos cansativas:

> "Não sabia que a universidade estava tão pertinho de mim; nem tudo isso que vocês disseram, tipo, sei que agora posso trabalhar e fazer uma faculdade EAD, e que terei suporte e um polo perto de mim" (Notas de campo, 2025).

A fala sugere algo importante: a ausência de mediações institucionais reforça a distância entre a escola e o ensino superior. A informação, ela mesma, faz mediação. Quando perguntados sobre o futuro, os estudantes apresentam expectativas fragmentadas: o ensino médio técnico aparece como porta de entrada para o emprego ou para o empreendimento, mas a continuidade dos estudos permanece envolta em incerteza. Durante a participação de um dos autores nas atividades e com base no que foi observado, foi possível perceber momentos de desinteresse e apatia, sobretudo entre estudantes dos anos iniciais, diante das atividades reflexivas, provavelmente porque essas atividades soavam distantes da urgência imediata. Saquet (2013) ajuda a entender o ponto: trata-se de um território educativo que abre possibilidades e, ao mesmo tempo, produz limites simbólicos em relação à universidade. E, como os estudantes têm diferentes idades e trajetórias, esse território é vivido de modos bem distintos. O relato de uma estudante dos anos finais mostra essa fragmentação:

> "Eu consegui abrir meu próprio negócio com ajuda da escola. Os conteúdos me ajudam muito, mas nem tudo o que eu vejo lá consigo aplicar. Meus professores me ajudam. Eu penso em fazer faculdade, mas eu não tinha muitas informações e, agora que vocês vieram, estou priorizando meu empreendimento. Eu gosto de ser empreendedora e talvez tenha que adiar minha faculdade pelo sucesso da minha empresa" (Notas de campo, 2025)

Quando essas contradições foram discutidas pela equipe da universidade que organizou o evento, surgiu a leitura de que elas refletem, em parte, um contexto de ausência de perspectivas, em que estudantes parecem internalizar a ideia de que sua condição social não muda, o que se traduz em desmotivação e dispersão. Mesmo quando a universidade surge como

uma possibilidade, ela é constantemente adiada diante das necessidades pessoais e das demandas do trabalho. Pela leitura territorial, isso faz sentido: o território em que esses sujeitos vivem molda como percebem e projetam suas próprias experiências e produz limites simbólicos que afetam o que conseguem esperar (Haesbaert, 2007; Saquet, 2009). Entretanto, essas expectativas não são constituídas apenas pelas condições materiais vivenciadas pelos estudantes, mas também pelas organizações simbólicas presentes no núcleo familiar e nas exigências socialmente compartilhadas sobre o futuro.

Durante as observações realizadas no evento, percebeu-se que os estudantes carregavam, para além das vivências cotidianas desse território escolar, a pressão para contribuir financeiramente com a família e a expectativa familiar de acessar, por meio da escolarização, novas oportunidades educacionais, uma vez que pais e responsáveis desses estudantes não tiveram as mesmas oportunidades. Isso mostra que, socialmente, o ensino superior aparece simbolicamente como possibilidade de ascensão social e estabilidade profissional (Torres, 2023), reforçado por discursos sociais que associam a formação universitária à garantia de melhores condições de trabalho e reconhecimento social. Contudo, essa expectativa coexiste contraditoriamente com a urgência de inserção imediata no mercado de trabalho, produzindo trajetórias marcadas por adiamentos, incertezas e negociações constantes entre subsistência, desejo e projetos sobre o futuro.

Outro elemento observado durante o evento pelos pesquisadores e, posteriormente, discutido pela equipe da atividade extensionista merece registro: as tensões na relação entre docentes e estudantes. Em algumas situações, registraram-se práticas pedagógicas pautadas por mecanismos de controle que pareceram contribuir para enfraquecer o vínculo desses sujeitos com o cotidiano escolar. Lidas pela chave do espaço concebido (Lefebvre, 2006), essas situações compõem a dimensão institucional regulatória da escola e afetam, por extensão, a relação dos estudantes com seus projetos formativos.

Mesmo assim, houve bom engajamento dos estudantes nas atividades que envolveram metodologias ativas e participativas, entre elas, o uso de blocos de montar, da ferramenta Canvas, dinâmicas com música, atividade reflexiva com balões. Souza (2012) sugere que o território educacional é ressignificado pelos estudantes justamente quando se reconhecem como sujeitos ativos do processo. Vale registrar, ainda, um achado que apareceu nas conversas dos integrantes da equipe extensionista: a presença de uma composição diversa — pessoas pretas, pardas, cotistas raciais e sociais, mulheres e pessoas com deficiência — favoreceu processos de identificação entre os estudantes, especialmente quando se discutiam políticas de ações afirmativas e acesso ao ensino superior. É um sinal de que, quando há mediação simbólica concreta, alguém que se pareça, alguém que tenha chegado lá, o território escolar consegue, sim, emergir como uma possibilidade real de continuidade. Em particular, para estudantes provenientes de contextos socialmente vulneráveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender como as experiências cotidianas dos estudantes em uma escola técnica pública de Sarandi-PR, tomada como território vivido, constroem suas percepções sobre a continuidade dos estudos no ensino superior. Os achados indicam que a escola técnica desempenha um papel central, ainda que contraditório, nessa construção. Ao mesmo tempo em que amplia o horizonte formativo dos estudantes, conduz suas trajetórias prioritariamente à inserção no mercado de trabalho, deslocando o ensino superior para o lugar

de possibilidade secundária. A escola, portanto, não atua como um cenário neutro: ela estrutura, organiza e hierarquiza as expectativas dos estudantes quanto ao futuro.

Essa contradição se manifesta de forma concreta. Por um lado, a experiência escolar amplia as possibilidades dos estudantes, promove aprendizagem e fortalece vínculos afetivos, sobretudo entre os próprios pares. A maioria dos estudantes reconhece a escola técnica como porta de entrada para o mercado de trabalho, fator decisivo, inclusive, na escolha pela modalidade integrada em detrimento do ensino médio regular. Predomina uma lógica mercadológica, seja pela carreira empreendedora, seja pela inserção no mercado formal; a universidade aparece em segundo plano.

Quando indagados sobre a continuidade dos estudos, uma parte dos estudantes manifesta interesse em prosseguir, mas raramente em Administração. As escolhas concentram-se em áreas como Psicologia, Direito, Fisioterapia, Medicina, Enfermagem ou cursos vinculados ao cuidado e ao estudo de animais, quando não pela opção explícita de não cursar o ensino superior, priorizando o trabalho ou o empreendedorismo. Há, portanto, satisfação com o curso técnico e disposição para recomendá-lo, sem que isso se traduza em continuidade na mesma área de formação.

Para os Estudos Organizacionais, esta pesquisa busca contribuir ao tratar a escola técnica como organização que forma tecnicamente, mas também opera como agente de orientação das trajetórias dos estudantes, influenciando decisões sobre empregabilidade, carreira e continuidade dos estudos. Articulando a categoria de território às discussões sobre gestão educacional, o trabalho oferece elementos para compreender como práticas institucionais, discursos organizacionais e contextos sociais moldam as perspectivas dos estudantes. Contribui, ainda, ao tratar a transição escola-trabalho não como um processo individual ou linear, mas como uma construção social mediada por experiências escolares, relações institucionais e desigualdades territoriais.

A pesquisa apresenta algumas limitações. A primeira refere-se ao recorte do campo: por ter sido realizada em uma única instituição, seus resultados devem ser lidos como situados, vinculados ao caso específico e às relações que o constituem, sem pretensão de generalização. A segunda decorre do perfil etário dos participantes, em sua maioria menores de idade, o que levou à decisão ética de não realizar entrevistas em profundidade, que poderiam ter ampliado a análise. Por fim, o caráter pontual da inserção em campo, vinculada aos dois dias de evento extensionista, restringiu a interação prolongada com os estudantes e o acompanhamento de processos mais densos de construção de sentidos.

Para pesquisas futuras, sugere-se o campo para outras instituições, permitindo leituras comparativas das percepções dos estudantes sobre o território escolar vivido. Indica-se também a realização de estudos longitudinais, capazes de acompanhar a construção dessas percepções ao longo dos três anos do ensino médio técnico, abrindo caminho para compreender as nuances que orientam, ao final desse processo, a inserção no mercado de trabalho ou a continuidade dos estudos. Por fim, recomenda-se investigar o papel das atividades extensionistas nesses territórios educacionais, dado o potencial dessas iniciativas de apresentar aos estudantes possibilidades formativas distintas daquelas predominantemente reproduzidas em seu cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

CAMPOS, Vanderson Gomes de. ***Ensino médio integrado à formação técnica:*** *uma análise a partir da inserção dos jovens no mercado de trabalho*. 2024. Trabalho acadêmico. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2024.

CRESWELL, John W. ***Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos***. Porto Alegre: Bookman, 2007.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: **Atlas**, 2017.

HAESBAERT, Rogério. Território. ***GEOgraphia,*** Niterói, v. 25, n. 55, p. 1–7, 2023.

HAESBAERT, Rogério. **Descaminhos e perspectivas do território**. In: RIBAS, Alexandre Domingues; SPOSITO, Eliseu Savério; SAQUET, Marcos Aurélio (orgs.). *Território e desenvolvimento: diferentes abordagens*. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004. p. 87–119.

HAESBAERT, Rogério. **Concepções de território para entender a desterritorialização**. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K. (org.). *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 43–71.

KEMIL, Fahid Costa; NASCIMENTO, Afonso Wellinton Sousa; PEREIRA, Maria. Socorro Vasconcelos. Educação e território: as políticas educacionais de ensino médio na formação da escola pública. ***Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação***, Araraquara, v. 19, n. 00, e024004, 2024. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18096.

KEMIL, Fahid Costa.; NASCIMENTO, Afonso Wellinton Sousa. **Políticas públicas de educação: reflexões sobre o ensino médio**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE, LÍNGUA E CULTURA, 3., 2019, Pau dos Ferros. *Anais [...]*. Pau dos Ferros, RN: Rede-TER, 2019.

LEFEBVRE, Henri. ***A produção do espaço***. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. [S. l.: s. n.], 2006.

LIBÂNEO, José Carlos et al. ***Educação escolar****: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. ***Organização e gestão da escola****: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Finalidades educativas da escola e formação de professores no Brasil: uma análise crítica da Resolução CNE/CP nº 2/2019. *ETD* – ***Educação Temática Digital***, Campinas, v. 25, e023061, p. 1–20, 2023.

MANZANO, Priscila da Silva; MACHADO DE LIMA, Márcia Elizabeti. A influência da gestão escolar nos resultados educacionais: uma análise teórica. ***Revista Moinhos***, [S. l.], n. 15, p. 53–65, 2025. DOI: https://doi.org/10.30681/moinhos.v15.14613.

MENEZES, Vitor Matheus Oliveira de; SANTOS, Raquel Souza dos. Juventude, educação e trabalho no Brasil (2012–2022). ***Tempo Social***, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 137–160, 2023. DOI: https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2023.215306.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2002.

MOTA, Vitor Costa; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). ***Educação & Sociedade***, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355–372, abr./jun. 2017.

OKUMOTO, Alexandre Yomatsu de Paula; OLIVEIRA, Marina Cardoso de; MELO-SILVA, Lucy Leal; TAVEIRA, Maria do Céu. Engajamento e sucesso na transição para o trabalho: estudo com medidas repetidas. ***Psicologia: Ciência e Profissão***, Brasília, v. 42, e232824, p. 1–14, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-3703003232824.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 7. ed. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2016.

PARO, Vitor Henrique. ***Administração escolar****: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique. ***Gestão democrática da escola pública***. São Paulo: Cortez, 2007.

QUEIROZ, Thiago Augusto Nogueira de. Espaço geográfico, território usado e lugar: ensaio sobre o pensamento de Milton Santos. ***Para Onde!?***, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 154–161, ago./dez. 2014.

RAFFESTIN, Claude. ***Por uma geografia do poder***. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Larissa Oliveira Mesquita; MESQUITA, Amélia Maria Araújo. A escola enquanto espaço vivido: uma perspectiva crítica. ***Cadernos de Pesquisa***, São Luís, v. 29, n. 3, 2022.

SAQUET, Marcos Aurélio. *Abordagens e concepções sobre o território*. 3. ed. São Paulo: **Outras Expressões**, 2013.

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (orgs.). ***Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos***. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 73–94.

SILVA, André de Paula; AZEVEDO, Sandra de Castro de. A escola como território: relações de poder e políticas educacionais. ***Caderno de Geografia***, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 55–69, 2019. DOI: https://doi.org/10.5752/P.2318-2962.2019v29n2p55-69.

SILVA, José Augusto Souza Gomes da; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. O papel da educação profissional e tecnológica na formação para o mercado de trabalho no Brasil. ***Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação***, [S. l.], v. 10, n. 11, p. 999–1007, 2024. DOI: https://doi.org/10.51891/rease.v10i11.16554.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. ***Geografia: conceitos e temas***. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 77–116.

TORRES, Leonor L. Novas temporalidades educacionais na construção da cultura da organização escolar: ***Educação & Sociedade***, Campinas, v. 44, e260427, 2023.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. ***Revista Brasileira de Ciências Sociais***, São Paulo, v. 22, n. 63, p. 153–155, fev. 2007.