



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO – ECOE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JÚLIA MEDEIROS NETTO RIBEIRO

**DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
INICIATIVAS PARA O SEU ENFRENTAMENTO NO RS E MS**

BRASÍLIA

2021

JÚLIA MEDEIROS NETTO RIBEIRO

**DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
INICIATIVAS PARA O SEU ENFRENTAMENTO NO RS E MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação (Ecoe), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller.

Brasília – DF,  
fevereiro de 2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RR484d

RIBEIRO, Júlia Medeiros Netto

Distorção idade-série nos anos finais do ensino fundamental: iniciativas para o seu enfrentamento no RS e MS / Júlia Medeiros Netto RIBEIRO; orientador Wivian Weller. -- Brasília, 2021.  
219 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2021.

1. Juventude. 2. Ensino Fundamental. 3. Distorção idade série. 4. Método Documentário. 5. Grupos de Discussão. I. Weller, Wivian, orient. II. Título.

JÚLIA MEDEIROS NETTO RIBEIRO

**DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
INICIATIVAS PARA O SEU ENFRENTAMENTO NO RS E MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação (Ecoe), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 25/02/2021

Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller (Orientadora – PPGE – FE – UnB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sinara Pollom Zardo (Examinadora interna – PPGE – FE – UnB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Clarice Saete Traversini (Examinadora externa – PPGEDU – Faced – UFRGS)

---

Dra. Catarina Malheiros Silva (Examinadora suplente – PPGEduc – Uneb)

Aos meus pais, Zezéu (*in memoriam*) e Lôla, pelos ensinamentos  
em busca de um mundo de direitos, de igualdade e de respeito para  
cada um(a) que aqui habita;

Ao meu marido, Cláudio, o melhor companheiro para toda e qualquer jornada;

À minha filha, Vanessa, que me inspira sempre com amor e coragem.

## AGRADECIMENTOS

Começo esse agradecimento de forma meio piegas, partindo de um lugar comum e já dito por muitos, que reafirma a certeza de que não foi possível chegar até aqui sozinha. Muitas pessoas participaram dessa caminhada, que começou mesmo antes do início do mestrado em si. Minha trajetória pessoal e profissional tem sido cercada de pessoas que sempre me inspiram, no sentido tanto de admiração quanto de estimular ideias e projetos interessantes, e que contribuíram para meu crescimento tanto profissional como humano.

No entanto, há algumas pessoas que tiveram um papel fundamental ao longo desse processo e que preciso nomeá-las aqui. Assim, agradeço.

Ao Cláudio, meu marido, que foi um super companheiro também nessa jornada, apoiando-me e cuidando de mim a todo tempo.

À minha mãe, que desde sempre acreditou em mim e me tranquilizava mostrando que eu daria conta dessa atividade.

Ao meu pai, presença constante no meu coração e memória, cujo amor construído ainda hoje me fortalece e me alimenta.

À minha filha, Vanessa, que tanto me orgulha e que me animava sempre que precisava de um “gás” extra. E que me trouxe a presença carinhosa de João para mais risadas e amor nos nossos dias. Obrigada a você também, meu genro.

Aos meus irmãos, Cláudio e Adriano, e meus sobrinhos, Pedro, Matheus e Manuella, por todo amor e pela convivência de sempre e nesses tempos de pandemia do coronavírus alinhada à escrita de parte deste trabalho.

À professora Dra. Wivian Weller, minha orientadora, por toda sua generosidade em compartilhar saberes acadêmicos e humanos. Tenha certeza de que essa jornada se tornou muito mais prazerosa ao seu lado!

Às professoras Dra. Clarice Traversini, Dra. Sinara Zardo e Dra. Catarina Silva, membros da minha banca examinadora, e também da minha banca de qualificação, pelas valorosas contribuições e pela disponibilidade em contribuir ao longo desse processo. Só tenho mesmo a agradecer por essas oportunidades de troca! Espero continuar esses diálogos para além desse momento!

Aos colegas do grupo de pesquisa Geraju, pelas trocas estabelecidas. Estar com vocês foi ressignificar a presença na universidade e na pós-graduação, de uma caminhada solitária para uma caminhada compartilhada. Arrisco-me até a afirmar que não há outro grupo tão colaborativo como o nosso! Dentre os participantes, ressalto as trocas com Lívia Souza, Cilene Vilarins, Flávia Ramos, Jéssica Evangelista, Hamanda Pontes e Rafaela Vilarinho. Agradeço também aos momentos de partilha e de aprendizado com os colegas da linha de pesquisa Ecoe.

Contei com muitas leituras críticas e colaborativas de diversas pessoas queridas: Hamanda Pontes e Jéssica Evangelista, colegas também mestrandas; Cléa Ferreira, minha desde sempre amiga; Salete Silva, minha ex-chefe e amiga; e Erondina Silva, minha colega de trabalho. A colaboração de vocês foi enriquecedora! Muito obrigada!

Aos estudantes participantes dos projetos Trajetórias Criativas e Avanço do Jovem na Aprendizagem, especialmente aos estudantes dos 12 grupos de discussão realizados ao longo desta pesquisa, minha mais profunda gratidão e admiração por cada um de vocês! Sempre soube que, num trabalho dessa natureza, teria que contar com as vozes dos estudantes. Desejo que vocês tenham muitas oportunidades para que continuem provocadores e questionadores e que a escola possa, cada vez mais, se abrir para esse diálogo e trocas tão necessárias. Devo confessar que, como estudante da educação básica, sempre fui da “turma do fundão” e também mais questionadora.

Às coordenadoras dos projetos Trajetórias Criativas e Avanço do Jovem na Aprendizagem, tanto nas escolas pesquisadas como nas respectivas Secretarias de Estado de Educação do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso do Sul, bem como às suas equipes, e também à Coordenadora do Trajetórias Criativas pelo Colégio de Aplicação da UFRGS, pela abertura e disponibilidade com que me receberam, possibilitando as atividades com os estudantes e também pelas trocas posteriores à própria visita de campo. Vocês só não estão aqui devidamente nomeadas por uma questão de sigilo da pesquisa.

A cada um dos meus colegas de trabalho, em especial a Ítalo Dutra, meu chefe, que sempre me apoiou ao longo dessa caminhada e da conciliação das minhas atividades. Um obrigada especial a Carol Velho e Zélia Teles que sempre me animaram ao longo desse processo.

Agradeço ainda ao Unicef, meu local de trabalho, que me permite sonhar e realizar, contribuindo para a promoção de algumas mudanças na vida de crianças e adolescentes, e que possibilitou a realização desse trabalho.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1996, p. 25).

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (Geraju) e da linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (Ecoe) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). O estudo objetiva compreender o fenômeno da distorção idade-série a partir de dois projetos voltados para o atendimento de jovens na retomada de suas trajetórias escolares. Trata-se de uma pesquisa social reconstrutiva cujo trabalho empírico contou com a realização de grupos de discussão com estudantes participantes dos projetos Trajetórias Criativas (TC) e Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA), desenvolvidos no Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul, respectivamente, ambos voltados para o enfrentamento à distorção idade-série de jovens de 15 a 17 anos matriculados no ensino fundamental. A utilização do Método Documentário de Interpretação possibilitou a reconstrução das orientações coletivas dos estudantes em distorção idade-série. O estudo parte da compreensão do fenômeno da distorção idade-série apoiada numa perspectiva mais sistêmica do processo educacional, apontando a importância de considerar questões históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas e geracionais que contribuem para a manutenção dessa situação. A partir da apresentação do cenário brasileiro em relação à distorção idade-série, à reprovação e ao abandono escolar, esta pesquisa pontua a necessidade de desenvolvimento de políticas educacionais específicas para os jovens em situação de distorção idade-série, bem como a necessidade do estabelecimento de um olhar específico para os anos finais do ensino fundamental, etapa em que há maior incidência das altas taxas de distorção idade-série. As análises das orientações coletivas evidenciam que todos os jovens participantes dos grupos de discussão reconhecem a importância da escola para que consigam um futuro melhor e identificam no projeto a possibilidade de recuperar o tempo perdido, retornando para o percurso em que deveriam estar e, também, para aqueles que abandonaram, representada pela chance de voltar a estudar.

Palavras-chave: Juventude. Ensino Fundamental. Distorção idade-série. Método Documentário. Grupos de Discussão. Pesquisa Social Reconstrutiva.

## ABSTRACT

This present masters thesis was developed within the research group Generations and Youth (Geraju) and in the Comparative Studies in Education (Ecoe) research area of the Post-Graduate Program of the School of Education of the University of Brasília (UnB). The study tries to comprehend the phenomenon of age-grade distortion from the perspective of two projects aimed at assisting young people in resuming their school trajectories. This is a social reconstructive research, whose empirical work included the conduction of discussion groups with students participating in the Creative Paths (TC) and Youth Advance in Learning (AJA) projects, developed in Rio Grande do Sul and Mato Grosso do Sul, respectively both aimed at facing the age-grade distortion of young people aged 15 to 17 years enrolled in elementary school. The use of the Documentary Method of Interpretation made it possible to reconstruct the collective orientations of students in age-grade distortion. The study understands the phenomenon of age-grade distortion based on a more systemic perspective of the educational process, pointing out the importance of considering historical, social, cultural, political, economic and generational issues which contribute to the perpetuation of this situation. The Brazilian scenario in relation to age-grade distortion, repetition and dropping out of school, points out the need for developing specific educational policies for youths in situations of age-grade distortion, as well as the need for establishing a specific attention for the lower secondary education, a stage that concentrates higher incidence of age-grade distortion rates. The analyzes of the collective orientations identified that all participants of the discussion groups recognizes the importance of the school to achieve a better future and identify the project as a possibility of making up for lost time, returning to the path they should be on, and also for those who dropped out, represented the chance to return to school.

Keywords: Youth. Lower secondary education. Age-grade distortion. Discussion Group. Documentary Method. Reconstructive Social Research.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Jovens com 16 anos de idade com ensino fundamental completo, 2005 a 2015 (Pnad).....	23
Gráfico 2 – Distribuição da matrícula nos anos finais do ensino fundamental considerando apenas as redes estadual e municipal, Brasil, 2018 .....	33
Gráfico 3 – Taxa de distorção idade-série nos anos finais do ensino fundamental, por dependência administrativa, nos estados brasileiros .....	34

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos produzidos sobre o projeto Trajetórias Criativas/RS.....	76
Quadro 2 – Trabalhos produzidos sobre o projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem/MS .....	77
Quadro 3 – Grupos de discussão realizados com estudantes participantes do projeto Trajetórias Criativas / RS.....	104
Quadro 4 – Grupos de Discussão realizados com estudantes participantes do projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem / MS.....	104
Quadro 5 – Divisão temática GD “Chance perdida” .....	107
Quadro 6 – Divisão temática GD “Pé na frente” .....	148

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa geral de distorção idade-série (ensino fundamental e ensino médio) das redes públicas (municipais e estaduais) nos estados brasileiros .....	29
Tabela 2 – Reprovação e abandono escolar no Brasil, redes municipais e estaduais de acordo com etapa da educação básica .....	31
Tabela 3 – Distorção idade-série nas redes municipal e estadual do Rio Grande do Sul – 2018..	55
Tabela 4 – Reprovação escolar das redes municipal e estadual do Rio Grande do Sul – 2018 ....	56
Tabela 5 – Abandono escolar das redes municipal e estadual do Rio Grande do Sul – 2018.....	56
Tabela 6 – Distorção idade-série nas redes municipal e estadual do Mato Grosso do Sul – 2018	66
Tabela 7 – Reprovação escolar das redes municipal e estadual do Mato Grosso do Sul – 2018 ..	66
Tabela 8 – Abandono escolar das redes municipal e estadual do Mato Grosso do Sul – 2018.....	66
Tabela 9 – Situação dos projetos Avanço do Jovem na Aprendizagem e Trajetórias Criativas ...	91
Tabela 10 – Dados de matrículas, números absolutos e percentuais de estudantes em distorção idade-série, estudantes e profissionais participantes do projeto TC em Porto Alegre/RS e região metropolitana .....	92
Tabela 11 – Dados de matrículas, números absolutos e percentuais de estudantes em distorção idade-série, estudantes e profissionais participantes do projeto AJA em Campo Grande/MS.....	93

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AJA	Avanço do Jovem na Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNDES	Banco Nacional para o Desenvolvimento Econômico e Social
CAP-UFRGS	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
CEE/RS	Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
Ceteb	Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Ecoe	Estudos Comparados em Educação
EE MS	Escola Estadual do Mato Grosso do Sul
EE RS	Escola Estadual do Rio Grande do Sul
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Faced	Faculdade de Educação
FCC	Fundação Carlos Chagas
FGV	Fundação Getulio Vargas
FVC	Fundação Victor Civita
Geraju	Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude
GT	Grupo de Trabalho
IC	Iniciação Científica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
Le@d.CAp	Laboratório de Estudos em Educação a Distância – Colégio de Aplicação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (sigla do inglês <i>Programme for International Student Assessment</i> )

Pnad	Programa Nacional de Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
RS	Rio Grande do Sul
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
Seduc/RS	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
TC	Trajetórias Criativas
Traje	Travessia Educacional de Jovens Estudantes
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	18
<b>1 DISTRORÇÃO IDADE-SÉRIE: A IMPORTÂNCIA DE ENTENDER ESSE FENÔMENO .....</b>	<b>27</b>
1.1 O cenário brasileiro: uma breve fotografia.....	28
1.2 Compreendendo o fenômeno da distorção idade-série para além da responsabilização dos estudantes .....	35
1.3 Por que um olhar especial para o jovem de 15 a 17 anos?.....	44
<b>2 PROJETOS DE ENFRENTAMENTO À DISTRORÇÃO IDADE-SÉRIE: TRAJETÓRIAS CRIATIVAS/RS E AVANÇO DO JOVEM NA APRENDIZAGEM/MS .....</b>	<b>51</b>
2.1 Escolha dos projetos voltados para o enfrentamento da distorção idade-série .....	51
2.2 Trajetórias Criativas/RS.....	54
2.2.1 <i>Breve fotografia das redes públicas educacionais do estado do Rio Grande do Sul</i> .....	55
2.2.2 <i>Sobre o projeto Trajetórias Criativas (TC)</i> .....	56
2.2.3 <i>Outros olhares sobre o projeto Trajetórias Criativas</i> .....	61
2.3 Avanço do Jovem na Aprendizagem/MS.....	65
2.3.1 <i>Breve fotografia das redes públicas educacionais do estado do Mato Grosso do Sul</i> ...	65
2.3.2 <i>Sobre o projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem</i> .....	67
2.3.3 <i>Outros olhares sobre o projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem</i> .....	72
<b>3 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS E O CAMPO DA PESQUISA.....</b>	<b>78</b>
3.1 A pesquisa social reconstrutiva .....	78
3.2 Método Documentário e sua utilização na análise de grupos de discussão .....	79
3.3 Grupos de discussão .....	82
3.4 Percurso da pesquisa de campo: a escuta de estudantes em distorção idade-série ...	85
3.4.1 <i>Sobre a seleção das escolas para a realização da pesquisa</i> .....	91
3.4.2 <i>Sobre a visita ao projeto Trajetórias Criativas (Rio Grande do Sul)</i> .....	93
3.4.3 <i>Sobre a visita ao projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem (Mato Grosso do Sul)</i> ...	99
3.4.4 <i>Grupos de discussão realizados</i> .....	103

<b>4</b>	<b>GRUPOS DE DISCUSSÃO COM ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE .....</b>	<b>105</b>
<b>4.1</b>	<b>Grupo “Chance perdida” .....</b>	<b>106</b>
<b>4.1.1</b>	<i>Breve biografia dos participantes .....</i>	<i>108</i>
<b>4.1.2</b>	<i>Refletindo sobre as trajetórias escolares.....</i>	<i>111</i>
<b>4.1.3</b>	<i>Projeto Trajetórias Criativas e sua contribuição para a elevação da confiança e da autoestima dos jovens .....</i>	<i>128</i>
<b>4.1.4</b>	<i>Dificuldades em conciliar estudo e trabalho .....</i>	<i>133</i>
<b>4.1.5</b>	<i>Projetos de futuro .....</i>	<i>140</i>
<b>4.1.6</b>	<i>Síntese conclusiva GD “Chance perdida” .....</i>	<i>145</i>
<b>4.2</b>	<b>Grupo “Pé na frente” .....</b>	<b>146</b>
<b>4.2.1</b>	<i>Breve biografia dos participantes.....</i>	<i>148</i>
<b>4.2.2</b>	<i>Refletindo sobre as vivências escolares .....</i>	<i>151</i>
<b>4.2.3</b>	<i>Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem e a oportunidade de acelerar os estudos .....</i>	<i>158</i>
<b>4.2.4</b>	<i>Ser jovem em meio à conciliação dos estudos com o trabalho .....</i>	<i>162</i>
<b>4.2.5</b>	<i>Construir projetos de futuro .....</i>	<i>174</i>
<b>4.2.6</b>	<i>Síntese conclusiva GD “Pé na frente” .....</i>	<i>177</i>
<b>4.3</b>	<b>Análise comparativa dos grupos .....</b>	<b>178</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>187</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>195</b>
	<b>APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS ESCOLAS.....</b>	<b>204</b>
	<b>APÊNDICE B – CARTA CONVITE ESTUDANTES .....</b>	<b>206</b>
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..</b>	<b>207</b>
	<b>APÊNDICE D – CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS - TERMO DE ASSENTIMENTO .....</b>	<b>208</b>
	<b>APÊNDICE E – FORMULÁRIO SOCIOCULTURAL .....</b>	<b>209</b>
	<b>APÊNDICE F – ROTEIRO COM TÓPICO-GUIA PARA GRUPOS DE DISCUSSÃO.....</b>	<b>213</b>
	<b>APÊNDICE G – AGENDA VISITA DE CAMPO AO PROJETO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS / RS.....</b>	<b>216</b>

<b>APÊNDICE H – AGENDA VISITA DE CAMPO AO PROJETO AVANÇO DO JOVEM NA APRENDIZAGEM.....</b>	<b>217</b>
<b>ANEXO A – ACEITE INSTITUCIONAL DA SECRETARIA DE ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL/RS.....</b>	<b>218</b>
<b>ANEXO B – ACEITE INSTITUCIONAL DA SECRETARIA DE ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL/MS .....</b>	<b>219</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho desenvolve-se no âmbito do Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (Geraju) e da linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (Ecoe) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). Trata-se de uma pesquisa social reconstrutiva que busca compreender o fenômeno da distorção idade-série a partir de dois projetos voltados para o atendimento de jovens na retomada de suas trajetórias escolares.

O tema proposto para esta pesquisa surge em um contexto de ampliação da obrigatoriedade escolar, dos 4 aos 17 anos de idade, o que inclui a etapa equivalente ao ensino médio, a qual os municípios e estados tiveram até o ano de 2016 para se adequar. Nesse contexto, as análises de dados, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) nos diferentes anos, mostram que a população de 15 a 17 anos de idade é apontada como sendo a mais vulnerável, o que acarreta a necessidade de se olhar especificamente para essa faixa etária numa perspectiva de garantia do direito à educação, no que se refere tanto ao acesso como à aprendizagem e permanência na escola.

Estudos demonstram que o acesso ao ensino médio, etapa adequada para essa faixa etária, é desigual, e, em todos os recortes realizados, a população mais vulnerável – os mais pobres, os negros e os que vivem no campo – acaba sendo a mais prejudicada no que se refere a conseguir avançar na escolaridade (KRAWCZYK, 2009). Dados revelam, ainda, que os que correm mais risco são meninos e meninas que vivem situações de maiores vulnerabilidades, como negros, indígenas, quilombolas, pobres, sob risco de violência e exploração e com deficiência. Tal fato mostra que as desigualdades que persistem na sociedade brasileira se refletem também no sistema educacional (UNICEF, 2012).

Quando se trata de acesso e universalização do ensino médio, a análise dos dados demonstra a necessidade de também olhar para a conclusão do ensino fundamental (UNICEF, 2014a) no sentido de identificar a existência de políticas e práticas de gestão que contribuam para que esses meninos e meninas consigam avançar nos seus estudos e tenham efetivamente garantido o seu direito à educação. Surge, então, a necessidade de olhar para a etapa educacional anterior, o ensino fundamental, em especial para os anos finais do ensino fundamental, fase em que se concentra um número maior de matrículas de estudantes em distorção idade-série, mas com menos investimentos

em termos de políticas públicas. A maior parte dos estudos e das políticas voltados para o ensino fundamental trata dessa etapa como um todo, sem entrar nas especificidades das duas fases que a compõem ou, quando o fazem, tem foco nos anos iniciais (1º a 5º ano). Uma outra parte dos estudos tem como foco o ensino médio, mas sem relacioná-lo à etapa anterior (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2012).

A discussão relacionada à qualidade da educação, num enfoque de direitos humanos, orienta para a necessidade de olhar para aqueles em situação de desigualdade no que se refere ao acesso, à permanência e à aprendizagem, bem como para a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas específicas capazes de alcançar a todos (UNESCO, 2008).

Os temas distorção idade-série e reprovação escolar já vêm me mobilizando há algum tempo, sobretudo no que se refere à naturalidade com que a sociedade em geral os tratam, entendendo que um estudante pode repetir o ano escolar como se lhe estivesse sendo dada uma nova possibilidade para a aprendizagem. Ribeiro (1991), desde o início dos anos 1990, já questionava a aceitação, por todos, de uma pedagogia da repetência pela naturalidade com que o tema era tratado, e se esse era um componente da práxis pedagógica ou uma ineficiência do próprio sistema educacional. Ou seja, há mais de 30 anos, já se mencionava que “[...] a repetência tende a provocar novas repetências, ao contrário do que sugere a cultura pedagógica brasileira de que repetir ajuda a criança a progredir em seus estudos” (RIBEIRO, 1991, p. 15). Infelizmente, ainda hoje, há muitas questões a serem discutidas em relação a esse tema e muito a ser feito para o seu enfrentamento.

A distorção idade-série é apenas um sintoma. Quando se fala em atraso escolar, trata-se de questões relacionadas à não aprendizagem e de olhar para os indicadores de fluxo escolar, que medem a transição dos estudantes de um ano escolar para o outro. Indicadores como evasão escolar, transferência para a educação de jovens e adultos (EJA), aprovação e repetência são fundamentais para entendermos a complexidade do problema.

Na minha vida pessoal, questões relacionadas à aprendizagem e à não aprendizagem sempre foram mobilizadoras. Lembro-me da minha alegria em andar pela rua com meus pais e pedir para que dirigissem mais devagar para que eu pudesse ler tudo o que aparecia à minha volta. Lembro-me, também, das dificuldades de aprendizagem escolar que um dos meus irmãos apresentou e dos seus questionamentos acerca do papel da escola. E, também, da minha preocupação ao perceber que os trabalhadores da fazenda de minha avó, no interior da Bahia, onde costumava passar minhas

férias quando criança, mal sabiam ler e escrever. E, das muitas vezes em que eu, ainda bem menina, quando meus pais recebiam os trabalhadores em nossa casa em Salvador, pegava meu quadro-negro para tentar ensinar-lhes a beleza da descoberta das letras. Como estudante de graduação em Pedagogia e já militante do direito à educação, pude comprovar, pelos indicadores sociais e educacionais, o quanto a educação acaba reproduzindo as desigualdades sociais que existem em nossa sociedade, mas também a sua possibilidade de mudar essa realidade.

O meu percurso profissional incluiu diferentes tipos de instituições, sempre trabalhando com temáticas educacionais: escola, organizações da sociedade civil, governo federal e, nos últimos 13 anos, um organismo internacional. Revisitando esse meu caminhar e refletindo sobre ele, identifico uma similaridade: a crença na capacidade de aprender de cada indivíduo e a crença na capacidade transformadora da educação, tal qual Paulo Freire. Com o olhar sempre pautado para as questões relacionadas à garantia do direito à educação para todos, seria muito difícil não me mobilizar com a exclusão que a própria escola produz, com os estudantes que são deixados para trás, para que o efetivo direito à educação, concretizado por meio de acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica, seja um direito alcançado para cada um deles.

Durante a minha trajetória profissional, em especial nos últimos 13 anos, participei de estudos e pesquisas acerca da exclusão escolar e da identificação de boas práticas educacionais desenvolvidas no país, bem como da elaboração de estratégias voltadas para a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes. Olhar para a educação a partir de práticas que têm funcionado e que demonstram potencial para inspirar e ressignificar novas práticas e políticas públicas é algo que me motiva.

Dois desses estudos, em especial, me mobilizaram para o desenvolvimento desta pesquisa. O relatório *Todas as Crianças na Escola em 2015 – Iniciativa Global pelas Crianças Fora da Escola* (UNICEF, 2012) foi parte de um estudo desenvolvido em 25 países, incluindo o Brasil, que analisou a exclusão e os riscos de abandono escolar. Em todos os países, o atraso escolar apareceu como um dos fatores que contribuem para a exclusão. No relatório do Brasil, os dados mostram que o fracasso escolar, medido pelos índices de repetência e abandono, contribui para as altas taxas de distorção idade-série. Já a publicação *Os dez desafios para o Ensino Médio* (UNICEF, 2014a), realizada a partir da análise de dados estatísticos, políticas públicas existentes e escuta de

adolescentes<sup>1</sup> de 15 a 17 anos de idade, identificou, entre outras questões, a importância de se olhar para os anos finais do ensino fundamental no sentido de promover a melhoria da escolarização, garantindo que esses estudantes possam, inclusive, acessar o ensino médio, assim como de despertar o interesse e novo sentido que a escola deve ter na vida desses meninos e meninas.

Para além desses estudos, recentemente contribuí para o desenvolvimento das estratégias Busca Ativa Escolar<sup>2</sup> e Trajetórias de Sucesso Escolar<sup>3</sup>. A Busca Ativa Escolar visa apoiar municípios e estados para o enfrentamento da cultura de exclusão escolar. Busca, assim, contribuir para a identificação e (re)matrícula de crianças e adolescentes fora da escola, bem como seu acompanhamento, a partir de uma metodologia social centrada na intersectorialidade de políticas públicas e engajamento de diferentes atores. Já a estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar visa sensibilizar e mobilizar estados e municípios para o enfrentamento da cultura de fracasso escolar. A estratégia possibilita que estados, municípios e escolas públicas visualizem seu perfil em relação à reprovação, à distorção idade-série e ao abandono escolar, bem como acessem um caderno de recomendações que contribui com orientações para o enfrentamento da questão. Para o desenvolvimento da referida estratégia, diferentes projetos e programas existentes serviram como referência, entre eles constam os dois projetos de enfrentamento à distorção idade-série – Trajetórias Criativas (TC) e Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA) – que fazem parte da presente pesquisa.

Desse modo, a pesquisa em tela parte da crença de que, para se alcançar a universalização do ensino médio, é necessário olhar além dessa etapa. O estudo requer olhar também para a etapa educacional que o antecede: o ensino fundamental, e, mais especificamente, para os seus anos finais (6º a 9º ano), já que, de acordo com o Censo Escolar 2018 (INEP, 2019), quatro em cada dez estudantes de 15 a 17 anos de idade encontram-se em situação de atraso escolar e ainda matriculados nessa etapa de ensino.

Primeiramente, é importante ressaltar que a Emenda Constitucional nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade de ensino dos 4 aos 17 anos de idade, refere-se à idade obrigatória

---

<sup>1</sup> O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) utiliza o termo adolescente tal qual preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990), pontuando a necessidade de um olhar específico para esse momento da vida.

<sup>2</sup> A estratégia Busca Ativa Escolar é desenvolvida pelo Unicef e Undime, e seus materiais podem ser acessados em: [buscaativaescolar.org.br](http://buscaativaescolar.org.br).

<sup>3</sup> A estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar é desenvolvida pelo Unicef, e seus materiais podem ser acessados em: [trajetoriaescolar.org.br](http://trajetoriaescolar.org.br).

escolar e não faz menção às diferentes etapas de ensino. Embora, nos últimos anos, os indicadores relativos ao acesso e à permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos na escola tenham melhorado, a universalização do ensino médio com qualidade social é hoje um dos principais desafios para as políticas educacionais. Segundo Castro (2009), para a universalização do ensino médio, é preciso implementar políticas em duas frentes: promover ações que deem conta de regularizar o fluxo no ensino fundamental, garantindo a aprendizagem e o avanço nos estudos e evitando, assim, a retenção nos anos finais do ensino fundamental, bem como a importância de se melhorar a qualidade da educação ofertada nas escolas de ensino médio.

O desafio que está posto para a escola é grande. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 2009, denominada *Motivos da Evasão Escolar* e realizada com jovens de 15 a 17 anos que deixaram a escola, aponta que 40,5% dos que participaram do estudo disseram que não tinham interesse na escola ao serem questionados sobre os motivos que os levaram a abandoná-la.

Em 2012, a Fundação Victor Civita (FVC), em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC), desenvolveu uma pesquisa intitulada *Anos Finais do Ensino Fundamental: Aproximando-se da configuração atual* com o objetivo de analisar os anos finais do ensino fundamental nas escolas públicas do país, compreender algumas especificidades e desafios, bem como contribuir para o desenvolvimento de novos estudos. A pesquisa identificou que as políticas para o ensino fundamental tratam essa etapa como um todo e, quando têm foco específico, estão voltadas para os anos iniciais (1º a 5º ano) e não contemplam as especificidades da segunda fase do ensino fundamental. Além disso, identificou a necessidade de: melhor definição dos objetivos a serem alcançados nos anos finais do ensino fundamental; maior articulação com a fase anterior e com a etapa subsequente; e relacionar e articular a escola com os conhecimentos, as habilidades e as experiências vividas.

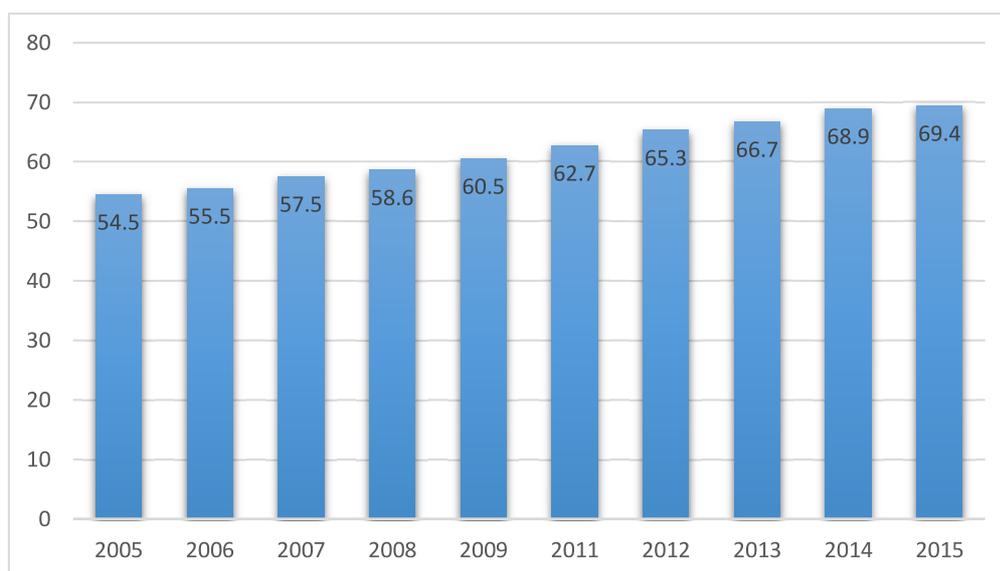
Uma análise de dados da Pnad, entre os anos de 2005 a 2015<sup>4</sup>, mostra que cada vez mais jovens de 16 anos chegam a completar o ensino fundamental, conforme quadro abaixo. Mesmo assim, os dados de 2015 mostram que, aos 16 anos, somente 69,4% completaram essa etapa de ensino, deixando de fora mais de 30% dos jovens. Assim, dar visibilidade a essa etapa de escolarização no Brasil é desafiador, seja por se tratar de um fenômeno que tem diferentes causas,

---

<sup>4</sup> Devido à mudança na metodologia da Pnad para Pnad Contínua, os estatísticos recomendam fazer a análise histórica utilizando os dados coletados até o ano de 2015.

que se relacionam com diversos aspectos sociais, seja pelo pouco interesse que essa etapa tem despertado tanto para realização de pesquisas como para investimento por meio de políticas públicas.

Gráfico 1 – Jovens com 16 anos de idade com ensino fundamental completo, 2005 a 2015 (Pnad)



Fonte: Dados da Pnad 2005 a 2015 (IBGE, 2019).

Também em 2015, a Fundação Victor Civita, juntamente com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), realizou nova pesquisa, denominada *Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos*, em que identificou, a partir da análise das políticas curriculares nos estados brasileiros e no Distrito Federal, a desconexão dos anos finais do ensino fundamental tanto com os anos iniciais do ensino fundamental como com o ensino médio e que essa desconexão pode contribuir para o grande número de reprovação e, também, de distorção idade-série que acontece nesse momento da vida escolar.

No Brasil, um conjunto de leis assegura o direito à educação a todos os brasileiros e brasileiras e, em especial, para a faixa etária dos 15 a 17 anos, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n. 8.069/1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394/1996 e o próprio Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – Lei n. 13.005/2014 (além da já citada Emenda Constitucional n. 59/2009). Duas dessas leis mencionam exequibilidade para desenvolvimento de propostas educacionais para

estudantes em atraso escolar. A LDB, em seus artigos 23 e 24, prevê a possibilidade de diferentes formas de organização escolar de acordo com recomendações e interesse do processo de aprendizagem, bem como a perspectiva de acelerar os estudos daqueles que estão em situação de atraso escolar. O PNE 2014-2024 determina metas que o país deve alcançar nos próximos anos e indica estratégias para que elas sejam atingidas. Entre essas metas: uma refere-se à regularização do fluxo escolar, em especial no ensino fundamental, e outra à universalização do ensino médio e ao aumento da taxa líquida de matrículas, quer seja:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

[...]

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL, 2014a, *on-line*).

Importante destacar que as metas 2 e 3 do PNE 2014-2024, citadas acima, se interrelacionam, já que grande parte dos jovens entre 15 e 17 anos matriculados na escola encontram-se retidos no ensino fundamental, conforme dados que serão apresentados no Capítulo 1 do presente trabalho.

De acordo com Sposito e Souza (2014), a democratização da escola e a importância de se compreender quem são os jovens que estão ou que deveriam estar na escola de ensino médio são aspectos importantes para garantir a aprendizagem e permanência dos estudantes, e, embora estejam na etapa subsequente à estudada neste projeto, poderão contribuir para a construção da identidade dos sujeitos estudantes. Mansutti (2011) alerta para o desafio que esses jovens de 15 a 17 anos impõem às políticas educacionais, em especial porque não há ações específicas para aqueles que se encontram retidos no ensino fundamental.

Nesse contexto, esta pesquisa social reconstrutiva parte do pressuposto de que a escuta dos participantes/beneficiários de uma ação, atividade ou política, nesse caso projetos, é fundamental para compreender o seu possível alcance e promover reflexões sobre a prática. Assim, tem como objetivo geral compreender o fenômeno da distorção idade-série a partir de dois projetos voltados para o atendimento de jovens na retomada de suas trajetórias escolares. Já os objetivos específicos que orientam a presente pesquisa buscam: conhecer as trajetórias dos estudantes, a partir de uma escola participante de cada experiência, para compreender os caminhos que contribuíram para que

eles se encontrem numa situação de atraso escolar; compreender em que medida os projetos Trajetórias Criativas/RS e Avanço do Jovem na Aprendizagem/MS, voltados para o atendimento de jovens de 15 a 17 anos de idade matriculados no ensino fundamental, contribuíram para a ressignificação e retomada das trajetórias escolares desses estudantes; identificar, a partir das vozes dos estudantes, de que forma as semelhanças e diferenças entre os projetos contribuem para reflexões acerca da importância do desenvolvimento de projetos específicos para o enfrentamento da distorção idade-série.

A presente dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro deles busca compreender o fenômeno da distorção idade-série, a partir de uma perspectiva mais sistêmica do processo educacional. Busca, ainda, dar ênfase à necessidade de desenvolvimento de políticas educacionais específicas para os jovens entre 15 e 17 anos de idade, em especial para aqueles que ainda se encontram retidos nos anos finais do ensino fundamental, como também apresenta dados sobre distorção idade-série, reprovação e abandono escolar numa perspectiva de compreender a complexidade da situação e a importância de desenvolver ações que contribuam para esse enfrentamento, para além da responsabilização dos próprios estudantes.

O segundo capítulo apresenta os motivos para a escolha dos dois projetos de enfrentamento à distorção idade-série identificados como campo de pesquisa para a realização deste trabalho. Para cada um dos projetos selecionados, Trajetórias Criativas (TC) e Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA), é apresentado um breve cenário da situação de distorção idade-série, reprovação e abandono escolares nos respectivos estados, as propostas metodológicas de cada um deles, bem como um levantamento de outros trabalhos acadêmicos já existentes sobre eles.

O terceiro capítulo discute os aportes teóricos metodológicos que subsidiaram o desenvolvimento deste trabalho, tendo como base a pesquisa social reconstrutiva (BOHNSACK, 2020; WELLER, 2005), a partir do método documentário (WELLER *et al.*, 2002; WELLER, 2005, 2006, 2013, 2017, 2020; BOHNSACK; WELLER, 2013) e dos grupos de discussão (BOHNSACK, 2020; WELLER, 2006, 2013). O capítulo apresenta, ainda, o percurso da pesquisa de campo e a experiência na utilização do método documentário durante o desenvolvimento da análise dos dados obtidos a partir da realização de grupos de discussão com estudantes participantes de dois projetos voltados para o enfrentamento da distorção idade-série.

O quarto capítulo se propõe a reconstruir os dados empíricos procedentes dos grupos de discussão “Chance Perdida” e “Pé na frente” com base nas temáticas discutidas e analisadas, quais

sejam: Importância da Escola; Importância do Projeto e Projetos de Futuro. Assim, inicialmente é apresentada uma caracterização concisa de cada grupo, seguida de uma breve biografia dos participantes e da análise dos dados reunidos a partir da realização de grupos de discussão com jovens participantes dos projetos Trajetórias Criativas e Avanço do Jovem na Aprendizagem. O capítulo conta, ainda, com a análise comparativa dos grupos de discussão, a partir da reconstrução das discussões desenvolvidas pelos dois grupos selecionados e a identificação de modelos de orientação construídos por seus participantes, considerando as divergências, aproximações e especificidades de cada um deles, baseadas nas suas trajetórias escolares. Com isso, buscou-se refletir acerca das suas perspectivas e visões de mundo para compreender o fenômeno da distorção idade-série, bem como a importância da participação nos referidos projetos para a retomada das suas trajetórias escolares.

Nas considerações finais, são apresentados os principais resultados da presente pesquisa a partir das orientações coletivas dos grupos de discussão analisados, bem como as reflexões que podem oferecer subsídios para o delineamento de novas propostas pedagógicas voltadas para os estudantes em situação de distorção idade-série, ou que revisitem o currículo da escola, independentemente de serem estudantes em atraso escolar, mas como uma forma, inclusive, de ressignificar a relação do jovem com a escola. Além disso, traz indícios sobre a importância de uma identidade para os anos finais do ensino fundamental, já que essa etapa concentra indicadores educacionais bastante desafiadores.

## 1 DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE: A IMPORTÂNCIA DE ENTENDER ESSE FENÔMENO

O Brasil apresenta um conjunto de indicadores educacionais bastante robusto, coletado anualmente com a participação de todas as escolas públicas e privadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação. O Censo Escolar<sup>5</sup> é um importante instrumento para a compreensão da situação educacional do país e contribui para a avaliação, o planejamento e o delineamento de políticas públicas pelos entes federados.

Um dos indicadores produzidos com base no Censo Escolar, e para o qual este trabalho dedica um olhar especial, é a taxa de distorção idade-série, que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>6</sup>, mede o percentual de estudantes que tem dois ou mais anos de idade acima do recomendado para determinada série/ano.

Idealmente, seguindo um fluxo linear dentro do sistema educacional brasileiro, a criança, aos 6 anos de idade, desde que completados até o dia 31 de março do ano em referência, deve ser matriculada no 1º ano do ensino fundamental; aos 7 anos de idade, deve cursar o 2º ano do ensino fundamental e, assim, sucessivamente. Desse modo, entre 15 e 17 anos de idade, o estudante deve estar cursando e concluindo o ensino médio e, portanto, finalizando a educação básica.

Como será apresentado mais adiante, os jovens entre 15 e 17 anos de idade representam um desafio especial para o país tanto em relação aos indicadores de acesso como aos de permanência e fluxo escolar. Sampaio *et al.* (2002, p. 7), ao olhar para os dados educacionais, ressalta que há uma “[...] ineficiência do sistema em produzir concluintes”. Tal afirmação ainda faz sentido para os dias atuais, e as altas taxas de distorção idade-série retratam desafios a serem enfrentados pelos sistemas educacionais de forma a contribuir para a progressão linear dos estudantes.

As estatísticas educacionais mostram que o país conseguiu melhorar diversos indicadores, ao longo dos anos, no que se refere à garantia de acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica. No entanto, ainda persiste o desafio de diminuir as desigualdades existentes, de modo que o direito à educação seja garantido para cada criança e cada adolescente, independentemente de cor, raça, gênero, idade e/ou local de moradia (UNICEF, 2009). O mesmo comportamento estatístico é identificado na análise da taxa de distorção idade-série nos seus

---

<sup>5</sup> Os resultados do Censo Escolar podem ser acessados por meio do *site* <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>

<sup>6</sup> Autarquia vinculada ao Ministério da Educação e responsável pelo desenvolvimento de avaliações, estatísticas e pesquisas educacionais, dentre elas, o Censo Escolar.

diferentes recortes, bem como em outros indicadores que medem a progressão dos estudantes, como as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar.

Assim, este capítulo busca compreender o fenômeno da distorção idade-série, a partir de uma perspectiva mais sistêmica do processo educacional. Busca, ainda, dar ênfase à importância do desenvolvimento de políticas educacionais específicas para os jovens entre 15 e 17 anos de idade, em especial para aqueles que ainda se encontram retidos nos anos finais do ensino fundamental, como também apresenta dados sobre distorção idade-série, abandono e reprovação numa perspectiva de compreender a complexidade da situação e a necessidade de desenvolver ações que contribuam para esse enfrentamento.

### **1.1 O cenário brasileiro: uma breve fotografia**

Segundo o Censo Escolar de 2018<sup>7</sup> (INEP, 2019), nesse ano, no Brasil, 12,9% dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental estavam em situação de distorção idade-série. O indicador aumentou para 27,9% nos anos finais do ensino fundamental e para 31,4% no ensino médio. Esses valores percentuais representavam mais de 6,4 milhões de estudantes com dois ou mais anos de atraso escolar matriculados nas escolas das redes públicas do país. Desses, mais de 4,4 milhões de estudantes estavam matriculados no ensino fundamental e mais de 2 milhões no ensino médio.

A distorção idade-série afeta os estudantes de forma desigual: está mais presente entre pessoas do gênero masculino do que feminino – 26,2% dos meninos têm dois ou mais anos de atraso escolar, enquanto 18,3% das meninas estão na mesma situação; a incidência é maior entre os estudantes indígenas, pretos e pardos – 41,4% dos estudantes indígenas, 31,3% dos estudantes pretos e 25,1% dos estudantes pardos, enquanto 15,2% dos estudantes brancos estão nessa situação; e as escolas rurais estão em pior situação – 27,3% dos estudantes de escolas rurais estão em situação de distorção idade-série, diante de 21,5% daqueles que estudam em escolas urbanas. Machado e Gonzaga (2007) desenvolveram estudo, a partir dos dados da Pnad, buscando compreender a relação de fatores familiares na escolaridade e identificaram algumas características comuns aos estudantes em distorção idade-série: meninos, negros, moradores de regiões com baixa oferta

---

<sup>7</sup> Os dados aqui trabalhados consideram apenas as matrículas em escolas públicas estaduais e municipais.

educacional ou serviços públicos, provenientes de famílias numerosas, especialmente se forem filhos mais velhos, oriundos de famílias de baixa renda e com pais com baixo nível de escolaridade.

Dados organizados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)<sup>8</sup> (2020), com base no Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019), apresentam a taxa de distorção idade-série da rede pública (somente para escolas municipais e estaduais) de cada um dos estados brasileiros, evidenciando altas taxas de atraso escolar em todos eles. A partir da tabela abaixo, observa-se que 20 dos 27 estados apresentam taxas de distorção idade-série acima de 20%.

Tabela 1 – Taxa geral de distorção idade-série (ensino fundamental e ensino médio) das redes públicas (municipais e estaduais) nos estados brasileiros

<b>Estado</b>	<b>Taxa de distorção idade-série (ensino fundamental e médio nas redes públicas municipais e estaduais)</b>
Brasil	22,3%
Acre	26,9%
Alagoas	30,9%
Amapá	31,5%
Amazonas	28,6%
Bahia	36,2%
Ceará	18,3%
Distrito Federal	22,8%
Espírito Santo	23,2%
Goiás	17,3%
Maranhão	26,6%
Mato Grosso	12,2%
Mato Grosso do Sul	26,5%
Minas Gerais	16,0%
Pará	35,9%
Paraíba	31,4%
Paraná	16,0%
Pernambuco	26,0%
Piauí	30,4%
Rio de Janeiro	32,3%
Rio Grande do Norte	33,5%
Rio Grande do Sul	25,6%
Rondônia	21,7%
Roraima	22,6%
Santa Catarina	16,3%
São Paulo	10,0%
Sergipe	38,5%
Tocantins	20,8%

Fonte: Elaborado pela autora com base em Unicef (2020).

<sup>8</sup> Dados disponíveis no *site* trajetoriaescolar.org.br, desenvolvido pelo Unicef, no qual constam informações relativas à distorção idade-série, ao abandono e à reprovação escolar do Brasil, dos estados, dos municípios e das escolas públicas pertencentes às redes municipais e estaduais.

Ao analisar os dados em cada etapa da educação separadamente, os anos finais do ensino fundamental apresentam uma taxa de distorção idade-série muito mais alta que a etapa anterior, o que reforça a importância de uma análise mais específica. Tal dado, somado à inexistência de políticas educacionais específicas para os anos finais do ensino fundamental, conforme identificou pesquisa desenvolvida por Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas (2012) contribui para a afirmação de Castro (2018) de que o segmento dos anos finais do ensino fundamental é uma etapa invisível na educação brasileira.

Há uma escassez de estudos que tratam dos anos finais do ensino fundamental, embora haja diversos estudos relacionados às outras etapas e aos anos iniciais do ensino fundamental. Muitas são as mudanças vivenciadas na transição dos anos iniciais para os anos finais: maior número de professores, cada um com uma didática e exigência específica; complexidade dos conteúdos; maior responsabilidade e autonomia dos estudantes; maior número de estudantes em sala; entre outras tantas (TARTUCE *et al.*, 2012).

Conforme já visto, 27,9% dos estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental estão em situação de distorção idade-série, o que representa mais de 2,8 milhões de meninas e meninos em todo o país e comprova um agravamento do indicador dessa etapa quando comparada à anterior. É importante ressaltar que, se nenhuma ação efetiva for tomada, esse estudante irá permanecer em uma situação de distorção idade-série, já que ele estará sempre dois anos ou mais atrasado em relação à série/ano que deveria estar cursando. Castro (2018, p. 185) alerta que “nossos jovens estão nos escapando por entre os dedos [...] apenas 62% dos alunos entre 15 e 17 anos estão de fato matriculados no Ensino Médio [...] os outros se encontram em situação mais complicada: repetindo o ano ou fora da escola”.

De acordo com estudo publicado pelo Unicef (2018) – *Panorama da distorção idade-série no Brasil* – que leva em consideração os dados do Censo Escolar 2017, as regiões Norte e Nordeste apresentam as mais altas taxas de distorção idade-série para os anos finais do ensino fundamental, 36% e 34% respectivamente. Sergipe é o estado que apresenta o percentual mais alto, 43%, o que significa que quase metade dos seus estudantes encontram-se nessa situação. Em seguida aparecem os estados da Bahia e do Pará, ambos com 41%. Outros estados pertencentes a outras regiões também chamam atenção pelas altas taxas: Rio de Janeiro (31%), Mato Grosso do Sul (32%), Rio Grande do Sul (31%), além do Distrito Federal (25%). Os estados que apresentam as menores taxas de distorção idade-série para os anos finais do ensino fundamental são Mato Grosso (10%) e São

Paulo (11%). Assim, vê-se que o fenômeno da distorção idade-série, em maior ou menor percentual, está presente em todo o país.

Os fenômenos da reprovação e do abandono escolar se intensificam nos quatro últimos anos do ensino fundamental. É como se o jovem não mais se adequasse à escola por ser ‘rebelde, indisciplinado e bagunceiro’. Mas, essa leitura permanece na lógica que situa o aluno como o problema, como se ele fosse inadequado à escola e não a escola fosse inadequada a ele. Ou seja, a evasão é, por um lado, apenas uma decorrência lógica dessa abordagem, visto que apenas os melhores permanecem por demonstrarem o mérito necessário à adequação idade-série/ano de escolaridade. (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 27).

Desse período para cá, essas taxas pouco mudaram. Dados do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019) comprovam que, nesse ano, essa situação permanecia presente no país. De acordo com a tabela a seguir, a partir do somatório das redes municipais e estaduais, verifica-se que 42,2% dos estudantes foram reprovados nos anos finais do ensino fundamental. Entre os estudantes reprovados, 29,6% estavam matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e 28,2% no ensino médio. Com percentuais bastante semelhantes, o sistema educacional brasileiro reprova de forma significativa em todas as etapas. Embora o fenômeno do abandono escolar se intensifique nos anos finais do ensino fundamental, pois 35% dos estudantes que abandonaram o fizeram nesse segmento, em relação aos 14% nos anos iniciais, é no ensino médio que a situação se agrava ainda mais, com 51% dos estudantes tendo abandonado a escola nessa etapa. Além dessa situação mais geral, importante observar como se comportam as taxas de reprovação e abandono escolar nas diferentes etapas e nas redes municipais e estaduais, conforme tabela abaixo.

Tabela 2 – Reprovação e abandono escolar no Brasil, redes municipais e estaduais de acordo com etapa da educação básica

	Brasil	Redes municipais			Redes estaduais		
		Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
Reprovação - Números absolutos	2.620.339	696.802	606.497	3.660	79.511	499.932	733.936
Reprovação -%	9,2	6,81	11,91	8,98	3,95	10,11	11,62
Abandono – Números absolutos	912.527	112.510	193.114	2.069	15.091	130.047	459.694
Abandono - %	3,2	1,10	3,79	5,08	0,75	2,63	7,28

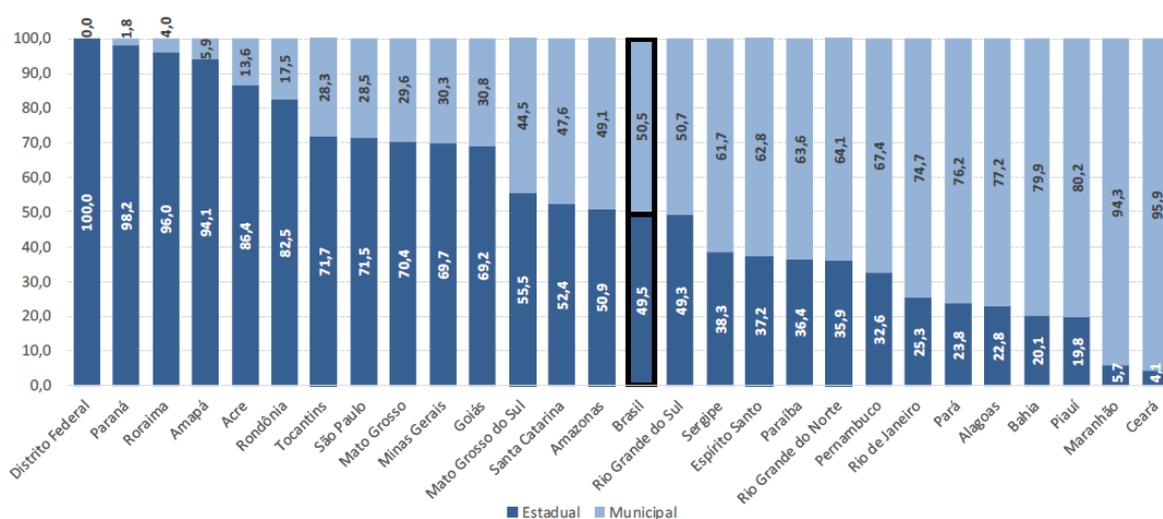
Fonte: Elaborado pela autora com base em Unicef (2020).

Leon e Menezes-Filho (2002) identificaram que a proporção de estudantes que evadem da escola é maior entre aqueles que foram reprovados em comparação àqueles que foram promovidos, por isso afirmam que a reprovação é um dos principais determinantes para a evasão escolar. Essa afirmativa ressalta a importância de compreender o fenômeno da distorção idade-série a partir de uma análise mais sistêmica, o que traz a necessidade de ampliar o olhar para as diferentes situações presentes no sistema educacional, observando a relação existente entre reprovação, distorção idade-série e abandono escolar.

Nesse sentido, além dos dados educacionais, é importante atentar para a própria organização do sistema educacional brasileiro e suas responsabilidades em relação às diferentes etapas. É importante ressaltar que a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos seus artigos 10 e 11, determina que os municípios devem ofertar, prioritariamente, o ensino fundamental e os estados devem assegurar o ensino fundamental e ofertar, prioritariamente, o ensino médio. Além disso, cabe aos estados definir, em conjunto com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental.

De acordo com o Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019), 67,8% das escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental estão sob responsabilidade dos municípios, e há uma responsabilidade compartilhada nos anos finais do ensino fundamental, com 42,8% das escolas sob responsabilidade das redes municipais e 41,9% das redes estaduais. Embora haja um equilíbrio, nos dados gerais, entre o ente responsável pela oferta dos anos finais do ensino fundamental, há uma grande diferença quando olhamos para cada um dos estados brasileiros: no Paraná (98,2%), em Roraima (96%) e no Amapá (94,1%), os municípios estão quase que com a total responsabilidade da oferta desse segmento, enquanto, no Piauí (19,8%), no Maranhão (5,7%) e no Ceará (4,1%), são responsáveis por uma pequena parte da oferta.

Gráfico 2 – Distribuição da matrícula nos anos finais do ensino fundamental considerando apenas as redes estadual e municipal, Brasil, 2018



Fonte: Sinopse Estatísticas (INEP, 2019).

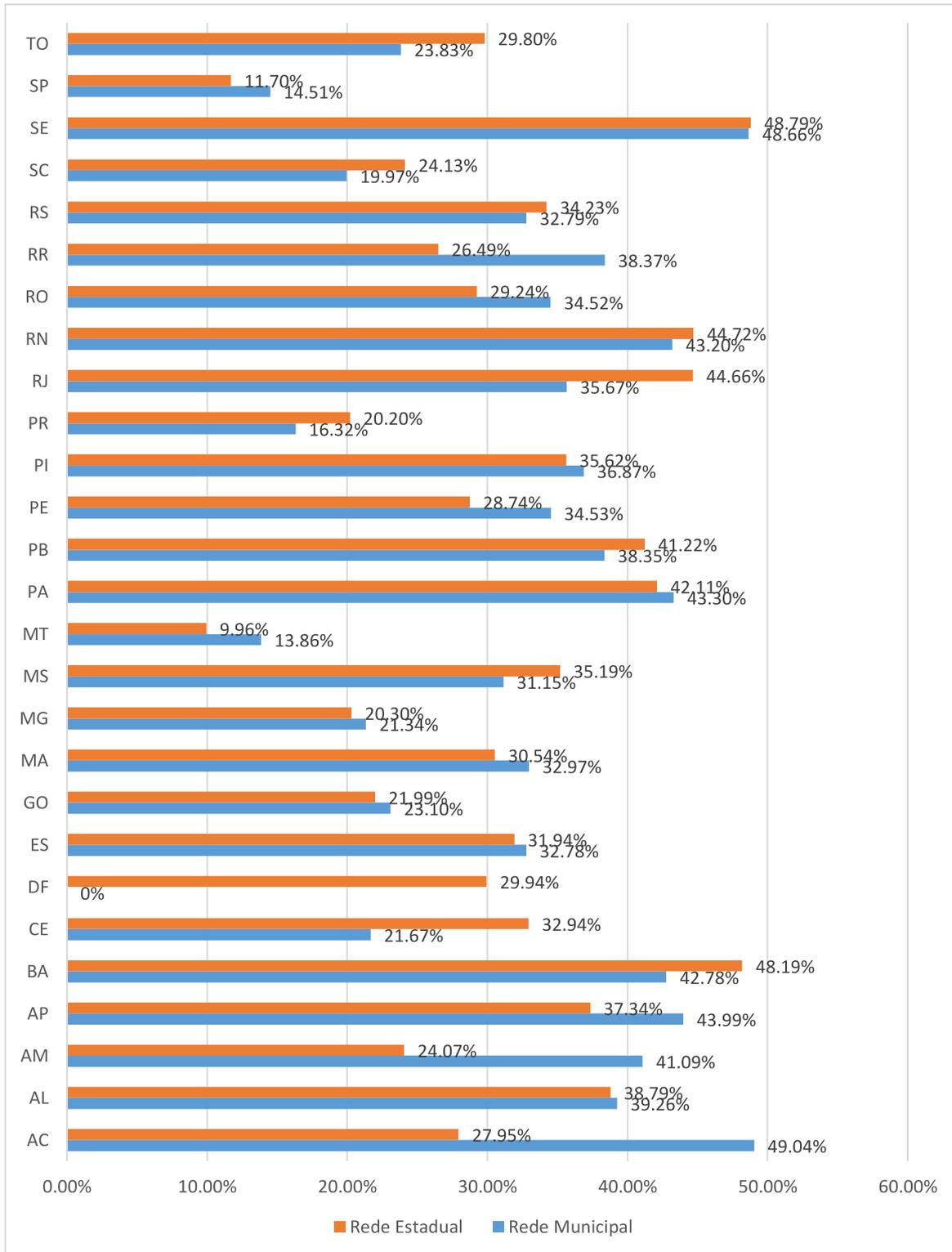
Castro (2018, p. 189) pontua que “a descoordenação entre as políticas municipais e estaduais tiveram um impacto muito negativo sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, que historicamente apresentava elevadas taxas de reprovação na antiga 5ª série (atual 6º ano)”. A autora alerta para a necessidade de que essas redes dialoguem no sentido de promover um cuidado especial com o acolhimento dessas crianças na mudança de rede educacional e também para a necessidade de articulação e integração entre as escolas estaduais e municipais do mesmo território visando a melhoria da qualidade nos anos finais do ensino fundamental.

Tartuce *et al.* (2013) identificaram escassez de estudos que tratam dos anos finais do ensino fundamental, embora haja diversos estudos relacionados aos anos iniciais do ensino fundamental, bem como às outras etapas educacionais. Os autores perceberam, também, que a articulação dos currículos entre os dois segmentos sempre se constituiu como uma situação desafiadora.

Com uma distribuição de matrículas dos anos finais do ensino fundamental, tal qual apresentada no gráfico acima, é realmente mais que urgente que as redes estaduais e municipais estabeleçam esse diálogo para que essas transições ocorram de forma a garantir uma continuidade, e não uma ruptura, na trajetória educacional de seus estudantes.

Por conta dessa divisão na distribuição de matrículas nos anos finais do ensino fundamental, e do agravamento da taxa de distorção idade-série nessa etapa, é importante observar como se comporta esse indicador em cada uma das redes.

Gráfico 3 – Taxa de distorção idade-série nos anos finais do ensino fundamental, por dependência administrativa, nos estados brasileiros



Fonte: Elaborado pela autora com base em Unicef (2020).

Observa-se certa equivalência em relação ao indicador nas redes municipais e estaduais dentro de cada estado brasileiro. Vale ressaltar que quatro estados – Acre, Amazonas, Ceará e Roraima – apresentam uma diferença maior que 10 pontos percentuais entre uma rede e outra.

Traversini e Bello (2009) pontuam acerca da importância do saber estatístico para que os governos possam tomar as decisões necessárias. Assim, as estatísticas possibilitam aprofundamento acerca de uma determinada situação, como uma ação diagnóstica, para que sejam traçadas e implementadas políticas públicas específicas endereçadas a essa questão.

[...] É por intermédio de números, de taxas e de medidas, sob técnicas estatísticas comparativas, que ações governamentais ganham centralidade. Elas passam a ser lidas, traduzidas e expostas à intervenção e à regulação necessárias. (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 150).

Diante desse breve cenário apresentado, fica clara a urgência para que a união, os estados e os municípios desenvolvam programas e/ou ações voltadas para o enfrentamento da reprovação, da distorção idade-série e, em consequência, do abandono escolar. Fica evidente, também, que esses programas e/ou ações devem ter como caráter a sua provisoriedade, já que devem funcionar para dar conta de uma ação emergencial, pois esses estudantes que hoje estão em atraso escolar precisam de medidas eficazes para terem o seu direito à educação efetivamente garantido, e, sobretudo, ressignificar a relação com a escola e os sentidos que lhe são atribuídos. Além disso, a proposta educativa deve se basear no sentido de compreender a relação sistêmica entre reprovação, distorção idade-série e abandono escolar. Uma proposta de enfrentamento à distorção idade-série é, sobretudo, uma proposta de inclusão educacional, no seu sentido mais amplo, promovendo uma reorganização do sistema escolar e implementando práticas que valorizem e respeitem a diversidade inerente a cada um dos estudantes.

## **1.2 Compreendendo o fenômeno da distorção idade-série para além da responsabilização dos estudantes**

Como visto anteriormente, as altas taxas de distorção idade-série que o país apresenta demandam a reflexão acerca da ausência de um compromisso da sociedade em relação às novas gerações, permitindo que alguns estudantes sigam trajetórias escolares regulares e outros vivenciem experiências de reprovação, atraso e abandono escolar. Esses índices revelam, assim, a

baixa efetividade do sistema educacional à medida que exclui crianças e adolescentes ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Importante ressaltar que essa análise se refere às médias estatísticas e que certamente não apontam as disparidades educacionais existentes tanto entre as redes quanto internamente a elas. Obviamente existem boas práticas educacionais sendo desenvolvidas no país, de norte a sul e leste a oeste, que têm garantido o direito à educação. A questão é que essas práticas não podem se caracterizar como exceções dentro de um país tão diverso e desigual, em que, especialmente, crianças e adolescentes mais vulneráveis acabam sendo deixados para trás, como os dados estatísticos revelam. É preciso que haja um esforço contínuo para o enfrentamento dessa situação.

O Brasil, historicamente, apresenta altas taxas de reprovação e distorção idade-série. Patto (2015, p. 27) expõe dados relativos ao fracasso escolar já existente em nosso sistema educacional desde a década de 1940, mostrando que, “do total de crianças que se matricularam pela primeira vez no primeiro ano, em 1945, apenas 4% concluíram o primário em 1948, sem reprovações: dos 96% restantes, metade não concluiu sequer o primeiro ano”. Esses são indicadores que contribuem para analisar historicamente o fluxo escolar de estudantes, bem como a distorção idade-série.

Riani (2005) analisou a distorção idade-série ao longo de 20 anos e constatou uma queda do indicador no ensino fundamental – em 1980 a taxa era de 77,97% e em 2000 passou a 54%. O autor apontou que, no ensino médio, nos anos 2000, a taxa era de 66,36%, ou seja, mais de seis em cada dez estudantes estavam em atraso escolar. Como já visto, dados mais atuais, com base no Censo Escolar de 2018, mostram que a distorção idade-série ainda é alta no país: são mais de 6 milhões de estudantes das redes públicas matriculados nos ensinos fundamental e médio que convivem com essa situação, ou seja, um em cada cinco estudantes estão com dois ou mais anos de atraso escolar (INEP, 2019). Como a reprovação escolar é um dos fatores que contribui para agravar esse quadro, importante pontuar que, somente em 2018, mais de 2,6 milhões de estudantes matriculados na rede pública foram reprovados, sendo que a maior parte deles estava cursando os anos finais do ensino fundamental, com um total de mais de 1,1 milhão de estudantes.

Como já pontuado, há uma relação importante a se observar entre reprovação, distorção idade-série e abandono escolar. Assim, a permanência de jovens na escola se constitui como um dos grandes desafios do cenário educacional brasileiro, em especial nos anos finais do ensino fundamental. Spozati (2000, p. 27) afirma que

ultrapassada a barreira do acesso à escola, a criança, uma vez dentro dela, tem pouco ou nenhum incentivo para nela permanecer. Digo isso porque acredito que, dentre os demais fatores que levam os jovens para longe das escolas, está o distanciamento de sua realidade pessoal. O modelo vigente reforça a educação a serviço da exclusão, não da inclusão social.

Aproximar o dia a dia das escolas às realidades de seus estudantes requer um olhar mais abrangente para essa situação e o envolvimento de outros atores para além da área da educação e que também constituem a rede de atenção e proteção à criança e ao adolescente. Faz-se necessário, ainda, o entendimento do contexto em que essas situações que dificultam o processo de escolarização se desenvolvem. Assim, Patto (2010, p. 3) afirma que

[...] não se pode entender as dificuldades escolares de grande contingente de crianças brasileiras sem que se entenda o processo institucional que as produz e a relação desse processo com as características econômicas e políticas da sociedade em que ele se dá.

Ribeiro (1991) questionou, já diante dos altos índices de reprovação apresentados pelo país, que talvez a repetência seja mesmo intrínseca às práticas pedagógicas desenvolvidas por nossas escolas, o que foi nomeado por ele de pedagogia da repetência. No entanto, até quando essa questão não será devidamente enfrentada? Até quando os fatores que contribuem para a reprovação, a distorção idade-série e o abandono escolar continuarão a prejudicar crianças e adolescentes, em especial aqueles que vivem em situação de maior vulnerabilidade?

O sistema educacional no Brasil é extremamente desigual, tanto em relação ao acesso e à permanência do estudante na escola quanto em relação à qualidade da educação ofertada. Compreender as diferentes dimensões que colaboram para o agravamento das desigualdades e como elas se relacionam é fundamental para delinear os caminhos necessários sobre como reduzi-las (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015).

Por fim, importante discussão a ser feita é sobre os meios de reduzir a desigualdade educacional. Se na primeira dimensão a solução é mais objetiva, via expansão do sistema escolar, no âmbito da desigualdade de conhecimento ela é mais complexa, pois passa pelo processo de definição do que se espera do sistema de ensino. (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 527).

Paro (2001, p. 159, grifo do autor) nos lembra que “[...] a escola não existe para ensinar para a maioria, mas para ensinar para todos e para *cada um*. É como um indivíduo que cada um *tem direitos*, não como elemento de massa.” Em que medida, então, a escola está aberta para receber diferentes estudantes, respeitando e acolhendo a individualidade e diversidade desses sujeitos de direitos, que possuem conhecimentos desnivelados, são provenientes de realidades

distintas e possuidores de saberes extraescolares, e fazê-los acreditar no seu potencial e conectar esses diferentes saberes? O que se percebe é que acaba recaindo sobre os próprios estudantes a responsabilização sobre o fracasso escolar quando deveriam ser observadas as múltiplas dimensões que contribuem para o seu surgimento.

Arroyo (2010) convida a pensar as desigualdades educacionais também como resultantes de fatores externos ao espaço escolar e ao sistema educacional, enfatizando a importância de compreender outros determinantes sociais, como os ligados a aspectos econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça, etnia e/ou local de moradia. O autor acredita que a identificação dessas desigualdades foi um avanço, mas que há a necessidade, ainda, de efetivamente sensibilizar os gestores para o desenvolvimento de políticas públicas efetivas capazes de enfrentar essa situação. Para ele, o olhar voltado somente para as questões internas à escola acaba favorecendo o desenvolvimento de políticas que não contribuem para essa mudança. Ressalta, também, que o olhar deve voltar-se para além da responsabilização dada a estudantes e professores.

Torna-se urgente retomar a centralidade da relação entre educação e sociedade que tanto fecundou o pensamento sócio-educativo, as políticas e suas análises. Relação que se mostra mais complexa com o aumento do acesso à escola dos filhos e das filhas dos coletivos feitos e mantidos tão desiguais em nossa história. É preocupante que, na medida em que os mais desiguais chegam ao sistema escolar expondo as brutais desigualdades que os vitimam, as relações educação-políticas-desigualdades fiquem secundarizadas e sejam priorizadas políticas de inclusão, de qualidade, de padrões mínimos de resultados. (ARROYO, 2010, p. 1384).

Em continuidade, Brandão (2000) pontua a necessidade do desenvolvimento de políticas mais abrangentes, além das desenvolvidas pela área da educação, de modo que o sucesso escolar seja alcançável também para as populações mais pobres.

À medida que a ampliação dos sistemas escolares públicos foi possibilitando o ingresso de setores da população antes excluídos das escolas, essa incorporação foi tornando cada vez mais evidente o quanto o sucesso escolar dependia de suportes sociais diferenciais oferecidos pelas famílias e o meio social, simultaneamente invisíveis e inacessíveis para a maioria dos novos usuários desses sistemas. (BRANDÃO, 2000, p. 41).

Definitivamente, as desigualdades existentes na sociedade brasileira acabam reproduzindo as desigualdades no sistema educacional. No entanto, certamente qualquer caminho em relação à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e com menores desigualdades, passará pela educação, tal qual Teixeira (1936) já afirmou desde o século passado: “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”.

A distorção idade-série está presente em todos os estados brasileiros como apresentado no tópico anterior. Ela começa nos anos iniciais do ensino fundamental, agravando-se nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, e está intrinsecamente relacionada à repetência e ao abandono escolar, uma grave questão que precisa ser enfrentada pelo país. De acordo com resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) (sigla do inglês *Programme for International Student Assessment*)<sup>9</sup>, o Brasil é um dos países que mais reprova no mundo. O estudo *Políticas Eficazes, Escolas de Sucesso*, desenvolvido com base nos resultados da avaliação realizada em 2018, apontou que 34% dos estudantes brasileiros de 15 anos de idade já foram reprovados pelo menos uma vez. O Brasil figura na quarta posição no *ranking*, atrás de Marrocos (49,3%), Colômbia (40,8%) e Líbano (34,5%). O estudo também relacionou a reprovação desses estudantes a uma maior probabilidade de abandonarem a escola.

Portella, Bussmann e Oliveira (2017, p. 481) procuraram entender a influência de algumas características – individuais, familiares e do ambiente escolar – sobre o grau de distorção idade-série apresentado pelos estudantes. Nesse trabalho, os autores identificaram diversos outros estudos que verificaram a relação entre defasagem idade-série e desempenho de estudantes, bem como os determinantes da defasagem idade-série. Os autores dividiram esses estudos em dois grupos: aqueles que estudam os efeitos da distorção idade-série e variáveis relacionadas ao desempenho dos estudantes; e aqueles que estudam quais são os determinantes da distorção idade-série (considerando variáveis relativas a estudantes, famílias, situação socioeconômica e infraestrutura escolar).

A presente pesquisa, embora não ignore a existência das análises com viés mais econométrico, não busca aprofundá-las. Nesse sentido, pauta a importância de olhar para o tema mais numa perspectiva em que a existência desses indicadores, e suas altas taxas, suscita questionamentos fundamentais acerca da escola e aponta a necessidade, urgente, de lidar com esse desafio que está posto para ela. Repensar a sua função social da escola, sua relação e significado para os estudantes e para toda a sociedade é um passo essencial nesse processo. Repensar os significados acerca do fracasso e sucesso escolar, bem como as condições em que eles acontecem, também é fundamental para que, de forma efetiva, as finalidades da educação básica sejam alcançadas e os estudantes tenham seu direito à educação efetivamente garantido.

---

<sup>9</sup> Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) é uma prova coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e aplicada entre 35 membros da OCDE e 35 parceiros, incluindo o Brasil, a cada três anos. A prova avalia, entre outros itens, conhecimento dos alunos em ciências, leitura e matemática.

Refletir sobre o fenômeno de distorção idade-série é, sobretudo, buscar essa correlação com outros indicadores educacionais e sociais e as práticas pedagógicas que são desenvolvidas, tanto pelos sistemas como pelas escolas. Requer compreender a relação entre diferentes indicadores educacionais, como reprovação e abandono escolar, bem como um entendimento acerca dos significados do que seja fracasso e sucesso escolar.

Dayrell, Nogueira e Miranda (2011) observaram, ao analisar as taxas de transição (promoção, repetência e evasão)<sup>10</sup>, referentes aos anos de 1981, 1991 e 2005, ao longo de cada uma das séries<sup>11</sup> dos ensinos fundamental e médio, que havia um sobressalto da taxa de repetência em três diferentes momentos do percurso escolar: primeira e quinta séries do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio. Os autores identificaram que a repetência é maior nos anos finais do ensino fundamental que em relação aos anos iniciais, apontando um processo de maior seletividade da escola à medida que a escolaridade aumenta. Análise do Unicef (2018) também identificou esses três momentos como cruciais para o aumento da taxa de distorção idade-série, cabendo a observação do primeiro deles, em que foi apontado o terceiro ano do ensino fundamental como o primeiro momento de maior incidência. Tal diferença decorre, certamente, em detrimento da ampliação do ensino fundamental para nove anos<sup>12</sup>, o que acarretou em mudança da sua nomenclatura, bem como da disseminação das políticas de ciclos no país, dentre elas, a de alfabetização.

Visto como um indicador de produtividade do sistema educacional (SAMPAIO *et al.*, 2002), os resultados referentes às taxas de distorção idade-série mostram o quanto a situação é desafiadora, requerendo um compromisso de todos.

O desafio é melhorar o quadro de sincronismo idade/série sem abrir mão da qualidade de ensino. Sendo assim, é preciso levantar outras questões como: As escolas estão preparadas para esse desafio? As práticas pedagógicas consideram o contexto social dos alunos? As famílias têm assumido o seu papel? Esse parece ser um desafio não só de um governo, mas de toda a sociedade brasileira. (SAMPAIO *et al.*, 2002, p. 9).

---

<sup>10</sup> Termos utilizados pelos autores citados.

<sup>11</sup> A análise refere-se a séries escolares, ao invés de ano, por conta do estudo ter sido realizado em período anterior à mudança de nomenclatura de série para ano, que somente ocorreu em 2006, com a implementação do ensino fundamental com duração de nove anos. Desse modo, a primeira série do ensino fundamental é equivalente ao atual segundo ano do ensino fundamental.

<sup>12</sup> Em 2006, foi estabelecido, por meio da Lei nº 11.274, o ensino fundamental com a duração de nove anos, com o ingresso de crianças aos 6 anos de idade. Anteriormente, o ingresso obrigatório se dava aos 7 anos de idade.

A própria Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205, prevê a necessidade do engajamento de todos para a efetivação do direito à educação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art. 205).

Parente e Lucke (2004) destacam que a distorção idade-série acarreta consequências para os próprios estudantes, afetando sua autoestima e a relação com a escola. Ela também afeta a economia do país, os gastos em educação, a credibilidade dos professores, a imagem da escola, entre outros. As autoras ressaltam, ainda, que os anos 2000 foram um período profícuo para debates, reflexões e desenvolvimento de experiências de correção de fluxo escolar e de enfrentamento à distorção idade-série, destacando a criação de uma política<sup>13</sup> pelo Ministério da Educação. Esse movimento foi muito impulsionado pela própria LDB (BRASIL, 1996), que apontou possibilidades alternativas, por meio do seu artigo 24 (Inciso V, b), para a aceleração de estudos para aqueles em situação de atraso escolar. De lá para cá, mesmo com o debate estabelecido há mais de 20 anos, os desafios apresentados pelo país ainda são imensos.

A educação básica, de acordo com o artigo 22 da LDB, possui três diferentes finalidades, quais sejam, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Esses são, então, os objetivos que se pretende que cada estudante tenha alcançado ao longo da sua trajetória educacional, que, pela própria LDB, tem vínculo com os direitos e deveres de cidadão. Assim, pode-se entender que “[...] o não acesso à boa educação pode ser empecilho para o exercício efetivo da cidadania” (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 512).

Nesse sentido, a discussão sobre sucesso escolar precisa estar atrelada à qualidade da escolaridade a que se teve acesso e não apenas a ter ou não completado a escolaridade básica. Essa discussão se relaciona, necessariamente, com a possibilidade de se ter uma vida digna (SPOZATI, 2000). Para isso, é preciso pensar na integralidade da educação, numa discussão de qualidade que

---

<sup>13</sup> As autoras referem-se à criação do Programa de Aceleração da Aprendizagem desenvolvido como o apoio e parceria do Instituto Ayrton Senna, da Petrobrás e do Banco Nacional para o Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). O programa contou, ainda, com apoio técnico de organizações da sociedade civil – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb) e Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

amplie o seu conceito em si, que vá além do ensino meramente de conteúdos, mas que dê sentido às aprendizagens.

A reflexão sobre sucesso e fracasso escolar é fundamental e requer refletir sobre as expectativas existentes acerca do próprio sistema educacional. Arroyo (2000) propõe que a reflexão sobre o fracasso escolar precisa ser realizada de forma mais abrangente, além da própria escola. Para ele,

o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas [...]. (ARROYO, 2000, p. 34).

Arroyo (2015) alega que a área da educação, diferentemente da sociologia, ainda precisa reconhecer que a pobreza existe e que esses estudantes estão ou deveriam estar em sala de aula. Desse modo, evidencia-se a urgência para que, a partir desse reconhecimento, sejam desenvolvidas práticas pedagógicas e políticas públicas articuladas que busquem dar conta dessa questão. Para enfrentar esse quadro de desigualdades, é necessária uma ação mais abrangente e eficaz, com ações específicas a serem tratadas no âmbito da educação, mas envolvendo outras áreas de forma colaborativa e conjunta.

Inspira-nos a ideia de que, enquanto não radicalizemos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinamos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo), não estaremos encarando de frente o problema do fracasso nem do sucesso. Os tão repetidos termos correção do fluxo, eliminação da distância idade/série, aceleração da aprendizagem, combate ao fracasso escolar são inapropriados, porque naturalizam problemas que são estruturais, encobrem realidades de outra natureza que ciências como a Política, a História, a Sociologia trataram sempre como exclusão, seletividade, marginalização, negação de direitos. Realidades não situadas no campo de bem-querer, das campanhas, dos combates, mas na dura realidade estruturante, de longa duração: as lógicas, os imaginários e as estruturas sociais, entre elas as escolas. (ARROYO, 2000, p. 34).

A própria escola e o sistema educacional também precisam refletir sobre essa questão de forma mais ampla, descortinando práticas pedagógicas e estabelecendo diálogos com estudantes e famílias, entre outras ações.

[...] é no conjunto dos fatores constitutivos das práticas presentes no interior da escola que devem ser buscadas as causas de seus problemas e as fontes de suas soluções: no montante e na utilização dos recursos materiais e financeiros; na organização do trabalho; nos métodos de ensino; na formação, desempenho e satisfação do pessoal escolar; nos currículos e nos programas; no tamanho das turmas; na adequação de edifícios; na utilização de tempos e espaços; na distribuição da autoridade e do poder na instituição; na relação com os membros da comunidade e na importância que se dê a seu papel como

cidadãos/sujeitos; no planejamento, na avaliação e no acompanhamento constante das práticas escolares; enfim, em tudo que diz respeito à estrutura e funcionamento da escola. (PARO, 2001, p. 99).

Fica nítida a necessidade de olhar para outros atores, dimensões e práticas, muito além dos próprios estudantes, para o enfrentamento dessa questão. Assim, é preciso repensar o fracasso escolar, cuja responsabilidade recai sobre o estudante, já que é ele “que é reprovado, que não aprende, que fracassa” (PARO, 2001, p. 47).

Olhar para o fracasso escolar sob essa ótica requer superar o discurso da meritocracia, lógica propagada em toda a sociedade, e também no âmbito educacional, cuja compreensão estabelece que o esforço é individual e na qual sucesso cabe a cada um dos sujeitos de acordo com suas aptidões, méritos e competências. Nesse sentido, o estudante seria o único responsável por seu sucesso ou fracasso escolar.

De tanto assumir como verdadeira que basta estudar para aprender e que estudar é responsabilidade apenas do aluno, passa-se a admitir também que, quando não se aprende (e a reprovação é essa constatação) o culpado só pode ser quem não estudou. (PARO, 2001, p. 118).

Avançar nessa discussão ajuda a compreender que há todo um sistema educacional que precisa ser repensado para efetivamente garantir o direito à educação, que busque enfrentar as concepções de ensino e desigualdades sociais que se fazem presentes no dia a dia da escola.

Destaca-se que os alunos repetentes e defasados são o produto de uma concepção de escolarização seletiva, isto é, que dá prioridade aos títulos e à seletividade. Por outro lado, não há reformulação duradoura e definitiva possível que intervenha eficazmente no fracasso escolar, na distorção idade-série, na correção de fluxo, na aceleração de aprendizagem, sem que a questão estrutural seja amplamente considerada. Ou seja, é fundamental atuar na base do ensino, nos valores que o permeiam, na cultura da exclusão e nas estruturas seletivas que organizam e traçam os horizontes do tradicional sistema seriado. (PARENTE; LUCKE, 2004, p. 13).

Corroborando esse discurso, Charlot (2000) propõe que o “fracasso escolar” em si não existe, mas que essa é uma situação vivenciada pelos estudantes. Não se trata de torná-los vítimas, mas de não identificá-los como os culpados. Essa perspectiva é interessante porque retira essa condição de fracassado dos próprios estudantes e procura reconhecer, mesmo que indiretamente, os fenômenos externos que contribuem ou favorecem essa situação.

A questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema

educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc. (CHARLOT, 2000, p. 14).

Nesse sentido, e pela inexistência do fracasso escolar em si, Charlot (2000) pontua a importância de compreender a relação que o estudante possui com o saber e que essa relação extrapola as salas de aulas e as escolas.

Existem, é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão. É o conjunto desses fenômenos, observáveis, comprovados, que a opinião, a mídia, os docentes agrupam sob o nome de “fracasso escolar”. (CHARLOT, 2000, p. 16).

Sposito (2005) alerta que a ampliação do acesso à escola possibilitou a inserção de novos estudantes que, até então, não enxergavam esse espaço como viável no rol de suas expectativas e, por isso, acabam assumindo para si a responsabilidade sobre o fracasso educacional. Assim, a autora ressalta que

Talvez, reproduzindo os mecanismos contemporâneos da dominação, que trata a tarefa da socialização como “uma aparente escolha pessoal do sujeito”, consideram que são responsáveis pelas próprias dificuldades que apresentam no domínio das habilidades e competências a serem oferecidas pela unidade escolar. (SPOSITO, 2005, p. 123).

Destarte, além da importância de analisar as questões inerentes à escola e ao sistema educacional, é preciso relacioná-las aos fatores externos que estão intrínsecos a toda a sociedade. Faz-se necessário perceber, sobretudo, que o fracasso escolar não é do estudante, mas de todo um sistema que não conseguiu acolhê-lo na sua individualidade e diversidade, nem efetivamente garantir o seu direito à educação.

### **1.3 Por que um olhar especial para o jovem de 15 a 17 anos?**

O país vive um período de envelhecimento demográfico, devido à redução acentuada das taxas de fecundidade, o que contribui para desaceleração no ritmo de crescimento da população e mudanças na estrutura etária (IPEA, 2013). Ainda de acordo com o estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), esse fenômeno constitui-se como um momento propício para se avançar na garantia de direitos de crianças e adolescentes.

Para que o país realmente compreenda esse momento como uma oportunidade e avance na garantia do direito à educação, e em especial dos jovens de 15 a 17 anos, é importante observar

alguns dados estatísticos referentes à sua matrícula e à exclusão escolar, tendo como base o contingente populacional dessa faixa etária.

De início, é fundamental olhar para o quantitativo de estudantes dessa faixa etária que se encontra fora da escola. Dados da Pnad Contínua de 2019 (IBGE, 2019) apontam para 1.030.960 jovens entre 15 e 17 anos nessa situação. Essa é a faixa etária com o maior quantitativo de pessoas fora da escola, equivalente a 68,8% do seu total. É importante salientar que essa é uma população que, certamente, já esteve matriculada na escola. Os mesmos dados mostram que 99,7% das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade estavam matriculadas.

De posse desses números, importante observar alguns estudos já desenvolvidos. Ribeiro (1991), por meio de seus estudos pioneiros, verificou a correlação entre repetência e abandono escolar. Mais recente, análise desenvolvida por León e Menezes-Filho (2002) identificou a reprovação como um dos principais determinantes para a evasão escolar. Fritsch, Vitelli e Rocha (2014) observaram relação positiva existente entre defasagem idade-série e taxa de abandono dos estudantes.

Ao olhar para os que estão matriculados, tendo como base os dados do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019), um quarto dos estudantes no ensino fundamental termina essa etapa com mais de 16 anos de idade. Entre os jovens de 15 a 17 anos de idade, 91,5% estão matriculados na escola. No entanto, apenas 68,7% estão matriculados no ensino médio.

Dayrell, Nogueira e Miranda (2011) destacam que as situações de reprovação e abandono escolar agravam-se no segmento referente aos anos finais do ensino fundamental. Os autores justificam que os estudantes demonstram um sentimento de inadequação em relação à escola, já que a culpa sobre essa situação recai sobre eles. Assim, o sentido atribuído à evasão seria como uma tentativa de adequação a uma realidade pelo sentimento de não pertencimento ao espaço escolar.

Portella, Bussmann e Oliveira (2017, p. 480) identificaram que “os motivos para a existência de defasagem idade-série são a reprovação, quando o aluno precisa repetir a série em questão; o abandono escolar, quando o aluno deixa de frequentar a escola por um período; ou, por fim, a matrícula tardia do estudante na escola”.

O Instituto Unibanco (2010)<sup>14</sup> desenvolveu estudo que identificou que um estudante com baixo desempenho no ensino fundamental tem uma probabilidade duas vezes maior de não completar o primeiro ano do ensino médio do que um estudante com proficiência adequada. O estudo conseguiu, ainda, traçar um perfil de estudantes que apresentam maior probabilidade de não dar seguimento aos estudos: sexo masculino, um ou mais anos de atraso escolar (tendo sido esse o ponto mais relevante) e pais e/ou responsáveis sem nível superior. Observou-se, ainda, que o estudante possuir um ou mais anos de atraso escolar contribui para o abandono escolar na etapa educacional seguinte.

O Unicef (2014) aponta que existem pesquisas<sup>15</sup> que demonstram uma relação entre a baixa aprendizagem ao longo do ensino fundamental e a desistência da vida escolar. Esse estudo evidenciou que, em 1999, 63,6% dos adolescentes que abandonaram a escola estavam cursando entre a 1ª e 5ª séries; em 2011, 70,2% dos casos de abandono escolar ocorreram entre a 7ª série e o ensino médio, sendo que, desses, 54,1% estavam no ensino fundamental.

Pesquisa desenvolvida por Carrano *et al.* (2015), intitulada *Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio*<sup>16</sup>, identificou o quanto as trajetórias escolares irregulares vivenciadas em anos anteriores à chegada ao ensino médio contribuem para muitos dos desafios existentes nessa etapa. A pesquisa verificou que esses estudantes, em especial aqueles mais pobres, acabam tendo acesso a uma escolarização precária. Além disso, muitas vezes, são estudantes que conciliam jornada de trabalho e estudos, o que se torna mais um desafio vivido no processo de escolarização, o qual a escola parece desconsiderar no seu dia a dia.

Para os jovens participantes da referida pesquisa, o abandono escolar foi considerado como um dos principais motivos para se encontrarem em situação de distorção idade-série. No entanto, os motivos que contribuíram para o abandono escolar são diferentes de acordo com a etapa da educação básica em que ele ocorre.

---

<sup>14</sup> Estudo desenvolvido com base em dados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)

<sup>15</sup> Pesquisa da Fundação Seade de 2013, desenvolvida por Maria Helena Guimarães de Castro, Haroldo da Gama Torres e Danilo França, que analisou os dados da Pnad relativos a abandono – Os jovens e o Gargalo do Ensino Médio Brasileiro.

Disponível em: [https://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/06/Primeira\\_Analise\\_n5\\_agosto\\_2013.pdf](https://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/06/Primeira_Analise_n5_agosto_2013.pdf).

<sup>16</sup> Pesquisa realizada junto a 593 jovens de 14 escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro localizadas nas quatro diferentes zonas da capital. Realizada com estudantes da EJA e participantes de um programa específico para diminuição da distorção idade-série, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, a que a pesquisa os denominou como “jovens fora de série.”

No ensino fundamental, grande parte dos alunos abandonou depois de já ter faltado muito e, possivelmente, por perceber a iminência da reprovação. Destaca-se ainda como motivadores do abandono o “não entendimento das matérias” ensinadas e o “não gosto pelos estudos”. Já no ensino médio, as dificuldades decorrentes de conciliar trabalho e estudo foram apontadas como fator que motivou a maior parte das evasões, vindo em seguida o fato de terem tido filhos. (CARRANO *et al.*, 2015, p. 1450).

A pesquisa revela alguns resultados interessantes que contribuem para refletir acerca do desenvolvimento de programas e políticas públicas voltadas para o enfrentamento do atraso escolar, bem como para a escola em si. São eles: a) Em relação aos impactos da trajetória escolar acerca das expectativas de futuro, percebeu-se que a repetência contribui de forma negativa para o processo de escolarização. À medida que aumenta a quantidade de reprovações, o estudante diminui a expectativa de ingressar em uma universidade e aumenta o interesse em trabalhar ao fim do ensino médio; b) Em relação ao abandono escolar, percebeu-se uma ressignificação do papel da escola na sua retomada. Assim, o retorno à escola assume um novo sentido na vida dos estudantes, possibilitando refazer novos caminhos em que a escola passa a ser percebida como importante para galgar melhores espaços no mundo do trabalho; c) Em relação ao trabalho, os jovens que já exercem atividades laborais demonstraram maior interesse em dar seguimento aos estudos a partir do ingresso na educação superior. Esses resultados possibilitam refletir acerca da articulação necessária entre trabalho e escola numa perspectiva de construção dos projetos de vida dos estudantes, já que eles percebem o quanto a escola pode contribuir para uma ascensão econômica e social.

A pesquisa identificou, também, que “estar fora da série adequada acarreta prejuízos na qualidade da aprendizagem e, em especial, coloca o estudante num lugar simbólico desprestigiado no interior da instituição escolar” (CARRANO *et al.*, 2015, p. 1452). Os autores questionam, ainda, os programas voltados para a “correção de fluxo”, acreditando que esses podem contribuir para criar uma maior diferenciação dentro da escola e negar aos estudantes o acesso a uma educação de qualidade. Por fim, ressaltam a escassez e a importância de desenvolvimento de novos estudos sobre esses estudantes que abandonam a escola e retornam, mesmo agregando novas reprovações às suas trajetórias.

Dayrell, Nogueira e Miranda (2011) pontuam que esses estudantes reconhecem o *lôcus* da escola como um espaço relevante para a sua formação, muito além das próprias aprendizagens escolares, uma vez que, mesmo seguindo uma trajetória irregular, com acúmulo de evasões, abandonos e repetências, matriculam-se no turno noturno ou EJA. Para eles,

o que está em jogo não é apenas a mobilidade social via especialização profissional que se inicia no ensino médio e consolida-se no ensino superior. O que está em questão é uma mobilidade que se pronuncia numa aprendizagem sólida das competências previstas para o ensino fundamental. Se olharmos atentamente para essas competências, perceberemos que não se trata apenas de saberes escolares, mas de saberes sociais que requerem as habilidades e as atitudes aportadas pela escola. (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 18).

Ressaltando a centralidade que os projetos de vida devem ocupar na vida dos jovens, Weller (2014) aponta que esses questionamentos fazem parte das identidades e dos conflitos vividos nessa fase. A escola se caracteriza como espaço fundamental para o desenvolvimento dos projetos de vida e deve contribuir nesse sentido.

Não existem receitas prontas para a atuação da escola junto aos jovens para a construção de projetos de longo prazo. Mas um olhar mais atento às biografias desses jovens e às demandas que são trazidas para a escola permitirá que cada instituição de ensino possa incluir ações que contribuam no sentido de ampliar as possibilidades, não só de construção mas também de viabilização de projetos de vida. (WELLER, 2014, p. 141).

Dayrell, Nogueira e Miranda (2011) consideram essencial que a escola estabeleça diálogo com o mundo juvenil e tudo o que isso envolve, o que requer que as práticas desenvolvidas nas escolas tenham significado e relevância na vida dos estudantes. Para tal, é fundamental compreender a ideia de “condição juvenil” (ABRAMO, 2005; DAYRELL, 2007), referindo-se à importância de abarcar o sentido que a sociedade atribui a esse momento de vida, baseada numa construção social, histórica e cultural, bem como às diferenças sociais (classe, gênero, etnia etc.) em que ela é vivenciada. Desse modo, a condição juvenil pode encontrar contextos que possuam mais ou menos aspectos limitadores ou potenciais. Assim, “ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil” (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Contribuem também para esse olhar, além de uma visão homogeneizante e reducionista da juventude, os trabalhos de Margulis e Urresti (1996), que consideram as diferentes formas e possibilidades de ser jovem. Para tanto, é essencial que essa condição de ser jovem esteja atrelada às diferentes experiências, vivências, classes sociais e gênero. O conceito de “moratória social” mostra que a juventude, a depender da classe social a que pertence, por exemplo, terá mais ou menos tempo para viver essa fase da vida.

[..] la juventud no es sólo un signo ni se reduce a los atributos "juveniles" de una clase. Presenta diferentes modalidades según la incidencia de una serie de variables. Las modalidades sociales del ser joven dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género. No se manifiesta de la misma manera si se

es de classe popular o no, lo que implica que los recursos que brinda la moratoria social no están distribuidos de manera simétrica entre los diversos sectores sociales. (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 10).

Quapper (2001) também reflete acerca da importância de olhar para toda a diversidade e heterogeneidade que a juventude possui, compreendendo que,

A nuestro juicio, la juventud, si existiera, no posee carácter universal, constituye un referente conceptual que precisa de contextualización y especificidad desde sus acepciones más básicas: momento de la vida, grupo social, estado de ánimo, estilo de vida entre otras. El reconocimiento de la heterogeneidad, la diversidad y la pluralidad, como veremos, son ejes para una nueva mirada de las juventudes en nuestro continente. (QUAPPER, 2001, p. 65).

Além disso, nesse processo de ressignificação da escola, é preciso compreender a dualidade com que jovens e escolas lidam com o tempo, já que a escola considera o presente como uma promessa de futuro e o jovem o relaciona ao encontro de sentido e significado para as suas ações (DAYRELL, 2007).

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. (DAYRELL, 2003, p. 42).

Carrano e Martins (2011) ressaltam a necessidade de a escola precisa estar atenta para dialogar com o mundo juvenil, com suas necessidades, interesses e vivências, tornando-se um espaço em que os estudantes percebam que seus saberes e as suas diversidades culturais são acolhidas e valorizadas. Numa perspectiva de respeito aos sujeitos da prática pedagógica, Arroyo (2014) propõe que, ao repensar o currículo<sup>17</sup>, a ação precisa ser realizada num processo amplo de escuta, envolvendo os coletivos de estudantes e professores. Somente com a participação desses sujeitos será possível pensar e realizar inovações curriculares. Para o autor, a heterogeneidade, a pluralidade e a diversidade dos sujeitos presentes na escola, seja de educadores ou de educandos, precisam estar refletidas no seu currículo, que tradicionalmente pauta-se pela homogeneidade. Assim, reconhecer a diversidade presente na escola é fundamental, uma vez que

Não podemos esquecer que a instituição escolar e os atores que lhe dão vida, professores, alunos, gestores, funcionários, familiares, dentre outros, são parte integrante da sociedade e expressam, de alguma forma, os problemas e desafios sociais mais amplos. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103).

---

<sup>17</sup> O autor faz essa fala tendo como referência o ensino médio, mas cabe perfeitamente para pensar os estudantes na faixa etária de cursarem essa etapa, bem como para aqueles que estão atrasados e ainda no ensino fundamental.

Weller (2014) ressalta, ainda, que os jovens vivenciam diferentes formas e tempos de transição, influenciados diretamente de acordo com sua realidade e condição relacionadas a gênero, local de moradia, escolaridade dos pais, entre outros aspectos, bem como sofrem influência de fatores externos.

Na busca por alternativas para esses jovens em atraso escolar, as redes educacionais, muitas vezes, acabam por encaminhá-los para as turmas de EJA. No entanto, é importante observar que o artigo 37 da LDB postula que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria [...]” (BRASIL, 1996). Portanto, encaminhar estudantes em distorção idade-série para as turmas de EJA não pode ser considerada uma proposta adequada para o enfrentamento dessa questão. Destarte, o grande quantitativo de jovens matriculados nas turmas de EJA contribuiu para um fenômeno denominado como juvenilização da EJA<sup>18</sup>, uma vez que suas turmas hoje são compostas mais por jovens do que adultos (CARRANO, 2007).

Desse modo, urge um olhar específico para esses jovens de 15 a 17 anos de idade, com o desenvolvimento de políticas públicas que deem conta dos desafios que se colocam em relação ao acesso, à permanência e à conclusão da educação compulsória na idade considerada adequada. Para isso, a escola precisa dialogar mais com os seus estudantes, bem como com os demais atores presentes no ambiente escolar, e tornar-se, cada vez mais, esse *locus* que possibilite o desenvolvimento de identidades e da sociabilidade juvenil, a elaboração de projetos de vida e a vivência de uma cidadania plena. Em síntese, é indispensável uma proposta de educação que ofereça sentidos e possibilidades para esses jovens e que desperte suas potencialidades.

---

<sup>18</sup> Para maior aprofundamento sobre esse fenômeno, buscar dissertação de mestrado de Rafaela Vilarinho Mesquita (2019) defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

## **2 PROJETOS DE ENFRENTAMENTO À DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE: TRAJETÓRIAS CRIATIVAS/RS E AVANÇO DO JOVEM NA APRENDIZAGEM/MS**

As reflexões realizadas neste capítulo visam contribuir para a compreensão dos motivos para a escolha dos dois projetos de enfrentamento à distorção idade-série identificados como campo de pesquisa para a realização deste trabalho. Para cada um dos projetos selecionados, Trajetórias Criativas (TC) e Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA), são apresentados: breve cenário da situação de distorção idade-série, reprovação e abandono escolares nos respectivos estados, propostas metodológicas, bem como trabalhos acadêmicos já existentes sobre eles.

Ressalte-se que, por ocasião das visitas de campo em cada um dos projetos pesquisados, foram realizadas conversas separadas com os coordenadores dos projetos na escola e com os representantes das secretarias estaduais de educação. Especificamente no caso do TC, houve uma reunião com o grupo de professores que atua para a implementação da proposta na escola pesquisada, e, na visita ao AJA, foram realizadas reuniões com a equipe multidisciplinar do projeto na escola, com e sem a participação de técnicos da secretaria. As conversas estabelecidas com esses profissionais contribuíram para compreender as especificidades e características dos projetos e também dos seus desafios para além dos documentos formais que referendam a sua implementação. Assim, alguns excertos dessas conversas também constarão ao final das apresentações dos projetos no sentido de ilustrar as percepções daqueles que atuam junto à implementação deles.

### **2.1 Escolha dos projetos voltados para o enfrentamento da distorção idade-série**

Para a presente pesquisa, foram identificados dois projetos voltados especificamente para o enfrentamento da distorção idade-série de estudantes de 15 a 17 anos de idade que ainda se encontram matriculados no ensino fundamental e que visam contribuir para que esses jovens avancem e acessem o ensino médio: Trajetórias Criativas (TC) e Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA).

Para entender a escolha desses dois projetos, é importante voltar um pouco no tempo. No ano de 2009, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), organizou um Grupo de Trabalho (GT) intitulado “Rodas de Conversa”, que tinha como objetivo

refletir acerca dos desafios de atendimento para os jovens de 15 a 17 anos de idade que ainda estavam matriculados no ensino fundamental. A proposta buscava, ainda, identificar políticas e programas necessários para o enfrentamento da questão, o delineamento de ações voltadas para esses estudantes e a importância de uma escola que entendesse a necessidade de dialogar com o mundo juvenil e sua cultura. O grupo foi composto por especialistas e educadores de diferentes universidades, representantes de secretarias municipais e estaduais de educação e de organizações da sociedade civil<sup>19</sup>.

As discussões do GT ocorreram, ainda, em meio à promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que ampliou<sup>20</sup> a escolaridade obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, estabelecendo que municípios e estados tinham até o ano de 2016 para se adequar à nova legislação. Diante da referida emenda, o GT chamava atenção para o desafio de regularização do fluxo escolar no ensino fundamental, a partir da oferta de atendimento e oportunidades educacionais próximas das vivências desses jovens de 15 a 17 anos ainda matriculados nesse segmento.

Nessa perspectiva, é preciso elaborar propostas que atendam a estes jovens com qualidade, segundo suas necessidades de aprendizagem, interesses e para que possam inserir-se em melhores condições na sociedade. Tais propostas devem colocar a educação escolar a favor dos sujeitos para os quais ela se dirige, vinculando iniciativas educativas formais às não-formais (ocorridas em outros âmbitos ou setores não institucionalizados), por meio do reconhecimento de saberes, interesses e singularidades desses jovens, com o objetivo de enfrentar determinadas problemáticas e favorecer a continuidade de estudos em outros níveis de ensino e ao longo da vida. (BRASIL, 2011, p. 10).

Os dois projetos aqui identificados para a presente pesquisa – Avanço do Jovem na Aprendizagem<sup>21</sup> e Trajetórias Criativas – tiveram o trabalho desse GT, de um modo ou de outro, como provocador e inspirador para a sua concepção e implementação. A própria publicação, que sistematiza as discussões do GT, define a importância e urgência de que projetos dessa natureza sejam desenvolvidos.

Será necessário que as unidades escolares e os gestores das políticas educacionais se sensibilizem com essa urgência e se utilizem, para a elaboração de uma escola para esses jovens de 15 a 17 anos ainda no ensino fundamental, das possibilidades existentes na legislação, das políticas sociais de inclusão em curso, do acúmulo do movimento de

---

<sup>19</sup> Dentre os integrantes desse grupo, a pesquisadora deste trabalho teve a oportunidade de participar de algumas das reuniões realizadas como uma das representantes da instituição em que trabalhava à época. Parte das discussões realizadas no GT foram sistematizadas e constam da publicação intitulada *Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental - Caderno de Reflexões* (BRASIL, 2011).

<sup>20</sup> Até 2009, a escolaridade obrigatória referia-se à faixa etária dos 6 aos 14 anos.

<sup>21</sup> De fato, o projeto que nasce diretamente da provocação do GT é o Travessia Educacional de Jovens Estudantes (Traje). O AJA é decorrente desse, conforme será explicado mais adiante.

educação popular, das experiências educativas inovadoras conduzidas pelos mais diferentes agentes. (BRASIL, 2011, p. 50).

Ambos os projetos surgem nesse contexto de mobilização pelo enfrentamento das altas taxas de distorção idade-série que o país apresentava à época (e que ainda hoje apresenta) e do grande quantitativo de jovens de 15 a 17 anos matriculados no ensino fundamental.

Conforme dados mencionados no capítulo anterior, percebe-se um agravamento na taxa de distorção idade-série na mudança dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, de 12,9% para 27,9%. É importante lembrar que, de acordo com o Censo Escolar 2018 (INEP, 2019), são quase 6,5 milhões de estudantes matriculados em situação de distorção idade-série nas escolas das redes públicas municipais e estaduais do país, sendo mais de 4,4 milhões no ensino fundamental e mais de 2 milhões no ensino médio.

Uma das decisões internas do MEC era que a proposta e os cadernos do programa ProJovem Urbano<sup>22</sup> fossem revisados e adaptados para que municípios e estados os utilizassem como materiais para os estudantes de 15 a 17 anos de idade ainda matriculados no ensino fundamental. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por meio do Colégio de Aplicação, foi inicialmente mobilizada nesse sentido, mas, a partir da leitura crítica do material, propôs o desenvolvimento de uma metodologia mais flexível, que pudesse ser utilizada pelas diferentes redes educacionais, e, assim, desenvolveu o Trajetórias Criativas, como uma proposta para além da orientação inicial<sup>23</sup>.

O AJA inspirou-se no projeto Travessia Educacional do Jovem Estudante (Traje), que era desenvolvido no município de Campo Grande, quando a então secretária estadual de educação atuava como secretária municipal de educação de Campo Grande e desenvolveu o projeto com seu corpo técnico pedagógico. Ressalte-se que a secretária municipal à época representava a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) no GT “Rodas de Conversa” organizado pelo MEC e sensibilizou-se acerca da urgência e importância de desenvolvimento de

---

<sup>22</sup> O ProJovem Urbano objetiva possibilitar a formação integral e a inclusão social de jovens entre 18 e 29 anos, por meio da conclusão do ensino fundamental, da qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã (*site* <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34418>. Acesso em: 13 julho 2019).

<sup>23</sup> Ressalte-se que outras práticas também foram desenvolvidas a partir da provocação do MEC, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA). No entanto, os projetos TC e AJA são os que vêm sendo desenvolvidos desde então e que possuem relação mais estreita com a secretaria de educação dos seus estados.

projeto voltado especificamente para esse público. Quando a secretária assumiu a gestão estadual, em 2015, reformulou o projeto para que ele fosse ampliado para o âmbito estadual.

Aprofundar o olhar sobre os projetos Trajetórias Criativas e Avanço do Jovem na Aprendizagem traz a possibilidade de refletir acerca da necessidade de construção de uma identidade específica para os anos finais do ensino fundamental, já que os dados nacionais, conforme já visto no capítulo anterior, mostram que essa fase, em especial, apresenta maior percentual de estudantes em situação de distorção idade-série e também altas taxas de abandono escolar, em comparação aos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, este estudo aprofunda o olhar para essas duas experiências, desenvolvidas nos estados do Rio Grande do Sul (RS) e do Mato Grosso do Sul (MS), a partir das orientações coletivas de seus estudantes, no sentido de apreender como essas experiências contribuem com reflexões acerca da busca de um novo sentido para a escola. Afinal, os dados educacionais apresentados no capítulo anterior ressaltam a importância de um olhar mais sistêmico para a escola e para a educação, uma vez que o fracasso educacional não está centrado no sujeito estudante, mas em todo o sistema educacional.

A reflexão sobre as causas do chamado “fracasso educacional” deve motivar a escola pública a buscar alternativas pedagógicas que sejam capazes de mobilizar a imensa capacidade de aprender de nossos jovens, superando a dicotomia entre culpá-los ou vê-los como vítimas.[...] É preciso priorizar as condições de trabalho dos profissionais da educação, fortalecendo sua identidade profissional e as condições para a afirmação de uma autoridade intergeracional que seja também democrática e que comporte a participação ativa das juventudes no projeto educacional. (BRASIL, 2011, p. 07).

Nesse contexto, este estudo busca compreender o fenômeno da distorção idade-série a partir de dois projetos que visam o seu enfrentamento, por meio de um processo de escuta dos sujeitos estudantes participantes que constituem o público beneficiário das ações pedagógicas. Busca-se, ainda, identificar de que forma as semelhanças e diferenças entre os projetos contribuem para reflexões acerca da importância do desenvolvimento de propostas específicas para o enfrentamento da distorção idade-série e, certamente, para repensar a escola e os seus sentidos.

## **2.2 Trajetórias Criativas/RS**

Nesta seção será retratada uma breve fotografia das redes públicas educacionais do estado do Rio Grande do Sul em relação aos dados de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar. Também será apresentado o projeto Trajetórias Criativas, bem como um levantamento

realizado sobre outros trabalhos acadêmicos que também se debruçam sobre ele a partir de diferentes vieses.

### **2.2.1 Breve fotografia das redes públicas educacionais do estado do Rio Grande do Sul**

O estado do Rio Grande do Sul apresenta, de acordo com dados do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019), 361.785 estudantes das redes municipal e estadual em distorção idade-série, o equivalente a 25,6%. Desses, a maior parte se refere a pessoas do sexo masculino – 207.943 (57,5%<sup>24</sup>), enquanto 153.842 estudantes em situação de distorção idade-série são do sexo feminino (42,5%). Em comparação aos dados de 2017, tendo como referência o número total de estudantes em distorção idade-série, percebe-se uma leve melhora no número absoluto, que era de 374.618, equivalente a 25,8%.

Na tabela abaixo, são apresentados os dados referentes à taxa de distorção idade-série no estado do Rio Grande do Sul, tanto por etapa educacional como por rede de ensino (municipais ou estadual). Os dados mostram que os anos finais do ensino fundamental apresentam valores percentuais quase três vezes maiores em comparação aos anos iniciais do ensino fundamental e que a situação se grava ainda mais no ensino médio, para ambas as redes de ensino.

Tabela 3 – Distorção idade-série nas redes municipal e estadual do Rio Grande do Sul – 2018

	Número Total	Redes Municipais			Rede Estadual		
		Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
Números absolutos	361.785	46.222	87.392	1.940	28.349	89.018	108.864
Valores percentuais	25,6%	12,29%	32,79%	48,89%	12,80%	34,23%	38,11%

Fonte: Elaborado pela autora com base em Unicef (2020).

Em 2018, 211.024 (14,9%) estudantes das redes municipais e estadual foram reprovados. De acordo com a tabela abaixo, a taxa de reprovação nos anos finais do ensino fundamental é mais que o dobro quando comparada aos anos iniciais. Ela aumenta ainda mais no ensino médio.

<sup>24</sup> Os valores percentuais referem-se aos estudantes em situação de distorção idade-série.

Tabela 4 – Reprovação escolar das redes municipal e estadual do Rio Grande do Sul – 2018

	Número Total	Redes Municipais			Rede Estadual		
		Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
Números absolutos	211.024	29.420	43.709	868	20.424	53.281	63.320
Valores percentuais	14,9%	7,75%	16,30%	22,11%	9,18%	20,53%	22,37%

Fonte: Elaborado pela autora com base em Unicef (2020).

Com relação ao abandono escolar, o Ensino Médio foi a etapa que apresentou a mais alta taxa para ambas as redes. No ano de 2018, em ambas as redes, 25.087 estudantes que abandonaram a escola cursavam essa etapa, o que representa 62,4% dos estudantes nessa situação. Na tabela abaixo, são apresentados os dados de acordo com as diferentes etapas e redes educacionais.

Tabela 5 – Abandono escolar das redes municipal e estadual do Rio Grande do Sul – 2018

	Número Total	Redes Municipais			Rede Estadual		
		Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
Números absolutos	40.208	2.491	6.237	351	980	5.412	24.736
Números percentuais	2,8%	0,66%	2,33%	8,94%	0,44%	2,08%	8,74%

Fonte: Elaborado pela autora com base em Unicef (2020).

Importante observar, mesmo que de forma bem breve, esses três indicadores de forma conjunta, distorção idade-série, reprovação e abandono escolar, uma vez que a análise conjunta dessas taxas permite compreender melhor a necessidade de desenvolvimento de ações que busquem enfrentar essa situação e que desnaturalizem o fracasso escolar.

### 2.2.2 Sobre o projeto *Trajetórias Criativas (TC)*

O projeto *Trajetórias Criativas* é fruto de parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Laboratório de Estudos em Educação a Distância/Le@d.CAp – Colégio de Aplicação) e a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul<sup>25</sup> (Seduc/RS) e surgiu com

<sup>25</sup> A parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul, formalizada através de convênio, não foi renovada a partir de maio de 2020, pois a Seduc justificou estar elaborando uma proposta de enfrentamento à distorção idade-série a ser implementada em todo o estado. Desse modo, após 08 anos de implementação do

a intenção de constituir-se como uma proposta para os estudantes de 15 a 17 anos que ainda estavam matriculados no ensino fundamental, em resposta às altas taxas de distorção idade-série e evasão escolar.

O projeto teve seu início de implementação no ano de 2012, junto a escolas públicas dos municípios de Porto Alegre e Alvorada, como uma resposta ao GT “Rodas de Conversa” organizado pelo Ministério da Educação e ao pedido de revisão e adaptação dos cadernos do ProJovem Urbano. De acordo com Faria (2017), a equipe responsável pela leitura crítica do material apresentou uma contraposta ao pedido realizado inicialmente pelo MEC para o desenvolvimento de um método mais flexível<sup>26</sup>, que considerasse diferentes escolhas possíveis para professores das escolas em todo o país que decidissem adaptar a proposta à sua realidade.

Assim, no ano de 2014, a equipe de coordenação do projeto publicou, em parceria com o MEC, um conjunto de sete cadernos<sup>27</sup> que apresentava uma proposta de ação educativa, com o objetivo de sistematizar a experiência desenvolvida e, também, contribuir para que outros gestores, unidades escolares e professores se inspirassem para o desenvolvimento de experiências voltadas para o enfrentamento da distorção idade-série. Em 2020, foi publicado o segundo conjunto de cadernos<sup>28</sup> Trajetórias Criativas, que buscou ampliar as temáticas abordadas inicialmente sobre letramento nas diferentes práticas pedagógicas, acompanhamento e iniciação científica, sempre com base nas vivências e aprendizados decorrentes da implementação do projeto e dos encontros de formação realizados.

De acordo com a proposta, essas práticas precisam, necessariamente, dialogar com os interesses dos estudantes e oportunizar as aprendizagens necessárias para que o estudante consiga

---

projeto, ele não está mais sendo desenvolvido no âmbito da secretaria estadual. A equipe que coordena o projeto no Colégio de Aplicação da UFRGS tem prestado assistência técnica a municípios, bem como a outros estados. Atualmente há uma parceria em andamento com a Secretaria Municipal de Capivari do Sul/RS, cujo termo de cooperação está em fase de formalização.

<sup>26</sup> O desenvolvimento da nova proposta, intitulada Trajetórias Criativas, baseou-se nos conhecimentos teóricos e metodológicos do Projeto Amora, que já vinha sendo desenvolvido desde 1996 pelo CAP-UFRGS. Para saber mais sobre esse projeto: <https://www.ufrgs.br/projetoamora/>.

<sup>27</sup> Os cadernos apresentam a proposta metodológica do Trajetórias Criativas: “Proposta”, “Trajetória Identidade”, “Trajetória Convivência”, “Trajetória Olhares”, “Trajetória Território”, “Trajetória Memórias” e “Iniciação Científica”. Os documentos podem ser acessados por meio do *site*: <http://www.ufrgs.br/trajetoriascriativas/>.

<sup>28</sup> O segundo conjunto de cadernos é composto por sete publicações: “Ler e Escrever para Aprender, Proposta”, “Ler e Escrever para Aprender na Trajetória Identidade”, “Ler e Escrever para Aprender na Trajetória Convivência”, “Ler e Escrever para Aprender na Trajetória Olhares”, “Ler e Escrever para Aprender na Trajetória Memórias”, “Acompanhamento e Formação Continuada”, “Iniciação Científica em Ação: Oficinas e atividades preparatórias e seus processos”. Os documentos podem ser acessados por meio do *site*: <http://www.ufrgs.br/trajetoriascriativas/>.

dar terminalidade à etapa de ensino fundamental e avançar nos estudos. Desse modo, o TC apresenta

[...] uma proposta de ação educativa, cuja abordagem teórico-metodológica, denominada Trajetórias Criativas TC, foi especialmente concebida para inspirar gestores escolares, professores, famílias e jovens estudantes a produzirem, juntos, a aventura de ultrapassar concepções, redefinir papéis, espaços e tempos escolares, bem como, a partir de novas práticas que dialoguem com os interesses dos estudantes, oportunizar aprendizagens necessárias à promoção de jovens de 15 a 17 anos que não concluíram o Ensino Fundamental para o Ensino Médio. (BRASIL, 2014b, p. 1).

A metodologia do Trajetórias Criativas estabelece que um componente curricular não deve ser priorizado em detrimento de outro, o que contribui para romper com um padrão de supremacia existente entre alguns deles, e que a equipe deve trabalhar de forma articulada para o planejamento das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas, tendo em vista

[...] uma concepção que prioriza a visão sistêmica da proposta, em que cada um dos envolvidos no processo de educar/educar-se, ao experimentar, testar, ajustar e avaliar ações educativas abertas gera condições iniciais para assumir novos papéis e modificar profundamente a prática pedagógica que se realiza na escola. (BRASIL, 2014b, p. 3).

O projeto Trajetórias Criativas, ao propor uma nova organização do ambiente escolar e das suas vivências, tanto para estudantes como para professores, estimula o desenvolvimento de atividades que trabalhem com os conceitos de autoria, criação, autonomia e protagonismo.

No contexto desta proposta, os quatro conceitos são assim entendidos:  
 Autoria: qualidade relacionada à condição dos parceiros corresponsáveis por criar algo que passa a integrar a proposta educativa ou que é produto de sua implementação;  
 Criação: ação de produzir, inventar ou recriar algo que passa a constituir a proposta, ou que é produto de sua implementação, tal como uma estratégia de ação, uma solução operacional, um texto etc;  
 Protagonismo: atuação de um ou mais parceiros ao intervir no contexto social com a finalidade de encaminhar a solução de um desafio, conflito ou problema;  
 Autonomia: capacidade de auto-organização de um parceiro, de uma equipe, ou de uma instituição, com suas dependências e interdependências na relação das trocas que estabelece com o meio. (BRASIL, 2014b, p. 5).

As práticas pedagógicas são denominadas de “Trajetórias” e estão organizadas em ações e atividades que requerem um trabalho colaborativo e cooperativo entre professores e estudantes, o que inclui a ressignificação dos seus papéis e relações na escola e em sala de aula, bem como em relação aos tempos e espaços para as aprendizagens escolares. As Trajetórias são constituídas a partir de diferentes elementos: Atividades Desencadeadoras e Atividades Derivadas, que se subdividem em Iniciação Científica (IC), Ações Integradoras, Atividades Disciplinares

(componentes curriculares) e Atividades Interdisciplinares. Assim, as Atividades Derivadas buscam aprofundar os conceitos pertinentes a cada uma das temáticas trabalhadas.

Assim, para que a escola consiga colocar em prática as ações educativas com base na proposta do TC, é fundamental que a equipe do projeto na escola seja composta por um professor de cada componente curricular além do próprio coordenador, que deverá trabalhar de forma articulada para desenvolvimento de um planejamento conjunto.

Essas práticas são organizadas na forma de ações e atividades que demandam trabalho colaborativo e cooperativo de estudantes e professores, o que implica a redefinição dos papéis discentes e docentes, além de novas concepções sobre o uso de tempo e espaços para aprendizagens escolares. (BRASIL, 2014b, p. 6).

As turmas do Trajetórias Criativas são compostas por estudantes que estão em situação de distorção idade-série, podendo, cada uma delas, ter até 25 estudantes. O estudante pode permanecer no projeto pelo tempo máximo de 3 anos, e a sua vivência é dividida de acordo com o seu tempo de participação no projeto. Desse modo, a turma “Trajetórias Criativas 1” é composta por estudantes que estão iniciando sua participação no projeto; já a turma “Trajetórias Criativas 2”, por estudantes participantes pelo segundo ano; e a turma “Trajetórias Criativas 3”, pelos estudantes que já participam do projeto pelo terceiro ano. Considera-se, ainda, o ano/série cursado antes do projeto, bem como o próprio amadurecimento do estudante. Ressalte-se que, como a própria ideia do projeto é possibilitar a terminalidade do ensino fundamental, os estudantes podem, a qualquer tempo, avançar para o ensino médio.

Uma forte característica do projeto é o seu viés formativo, certamente por ter sido concebido por equipes de professores de um Colégio de Aplicação<sup>29</sup>. Nesse sentido, são oportunizados diferentes espaços de formação, como imersões e seminários, com o apoio dos professores do Colégio de Aplicação às escolas participantes ou mesmo com os professores da própria escola para a realização de estudos e discussões que propiciem reflexões sobre a prática pedagógica e compartilhamento de experiências frente à metodologia proposta pelo projeto.

Por se caracterizar como uma proposta aberta e que deve ser adaptada de acordo com as diferentes realidades das escolas, bem como com os interesses dos estudantes, esses momentos de formação visam, sobretudo, contribuir para o processo de construção da autonomia dos professores

---

<sup>29</sup> A Portaria nº 959/2013 estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às universidades federais. Os Colégios de Aplicação visam desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão direcionadas para a inovação pedagógica e para a formação docente na educação básica.

e coordenadores que atuam no projeto. Assim, cada escola participante, tendo em vista seu protagonismo e sua autonomia, terá a possibilidade de decidir em relação aos conteúdos que serão trabalhados e as estratégias a serem utilizadas para o alcance da aprendizagem de acordo com as especificidades de seus estudantes.

A proposta compreende a necessidade do estabelecimento de parcerias de trabalho entre escolas, estudantes, famílias e universidade. Nesse sentido, os gestores e professores das escolas são sensibilizados para livre adesão à proposta, de modo que se sintam corresponsáveis e atuem de forma colaborativa e cooperativa. Além disso, ela apresenta alinhamento com a LDB (BRASIL, 1996), em especial com o artigo 23, referente à organização da educação básica de acordo com o melhor interesse do processo de aprendizagem, bem como à reclassificação de estudantes, e com o artigo 24, incisos IV e V, que trata da organização de classes e possibilidades de aceleração dos estudos para alunos com atraso escolar. Alinha-se, ainda, ao Parecer Estadual nº 740/99, referente às orientações para o sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

O projeto é referenciado em uma resolução<sup>30</sup> do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEE/RS) como proposta que visa subsidiar a implementação de projetos pedagógicos que contemplem diferenciação curricular. Ao longo de sua implementação, 4.322 estudantes já participaram do projeto. Destes, 603 estudantes matriculados em 18 escolas do estado, participavam do projeto no ano de 2019.

Por fim, além de refletir sobre as características do projeto, é importante compartilhar três falas de professores no momento da visita a campo para desenvolvimento desta pesquisa. Essas falas expressam uma das intenções do projeto: garantir a permanência na escola e aprofundar vínculos com os estudantes, despertando seu interesse em ir para a escola. As estratégias para o alcance desse resultado são diversas e vão desde a valorização das vivências dos estudantes, tendo a escuta como característica fundamental da proposta, até o exercício diário de um olhar cuidadoso sobre eles.

“É para fazer eles virem e ter interesse pela escola, e atrair e trazer eles de volta pra gente e a gente tem essa questão de proximidade dos alunos”.

Caderno de campo, Professor TC (19/11/2019)

---

<sup>30</sup> Resolução nº 343, de 11 de abril de 2018, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, que consolida normas relativas à oferta da EJA no Sistema Estadual de Ensino e define providências para a garantia do acesso e permanência de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa escolar na oferta diurna.

“Esse projeto também muda a maneira que o professor tem de olhar a disciplina e o aluno. Nós saímos da faculdade dominando as questões de conteúdo que nós temos que passar, então eu sei o que eu tenho que trabalhar numa turma de 1º ou 3º do ensino médio, mas e o aluno? E o que o aluno aprende? Como esse conteúdo vai fazer sentido pra realidade do aluno? Todas essas coisas vão te fazendo pensar, e, ao longo do Projeto Trajetórias, tu vê essa mudança na visão do professor, o conteúdo deixa de ser o mais importante na sala de aula, o aluno passa a ser mais importante. É a mudança no olhar. Uma coisa que eu lembro quando eu era aluno, eu ouvia os professores dizendo que eles tinham que vencer o conteúdo, e nós não, nós não estamos contra o conteúdo, o conteúdo é nosso aliado, ele é nosso aliado no trabalho com o aluno.”

Caderno de campo, Professor do TC (19/11/2019)

“A gente busca conquistar eles de outras maneiras, não só querer vir dar aula, e isso muda a visão deles com relação ao professor, com relação à própria disciplina, muitas vezes tida como um bicho papão. E aí eles acabam querendo fazer, querendo aprender, questionando... é muito difícil, eu vejo isso porque eu tenho o ensino médio de manhã aqui também, tenho duas turmas de 1º ano e têm alunos que não vêm sentar contigo do teu lado pra conversar, pra questionar, pra querer saber, e os alunos do Trajetórias fazem isso, e ao mesmo tempo que eles fazem isso, eles já falam sobre outros assuntos, a gente já tem uma relação. É diferente.”

Caderno de campo, Professor do TC (19/11/2019)

### 2.2.3 *Outros olhares sobre o projeto Trajetórias Criativas*

O projeto Trajetórias Criativas vem despertando interesse como objeto de estudo em diferentes trabalhos acadêmicos a partir de diferentes vieses. Certamente, o fato do TC se constituir como um projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por intermédio do Laboratório de Estudos em Educação a Distância – Colégio de Aplicação (Le@d.CAp), contribui para essa relação mais próxima com a universidade. Outra característica do projeto que certamente colabora para o estreitamento dessa relação é que a proposta considera necessária a construção de parcerias de trabalho que envolvam, entre outros atores, a própria universidade.

Assim, ao realizar pesquisas nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>31</sup>, LUME<sup>32</sup> (repositório digital da UFRGS) e RIUnB<sup>33</sup> (repositório digital da

<sup>31</sup> Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/Content/whatIs>.

<sup>32</sup> Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/>.

<sup>33</sup> Disponível em: <https://repositorio.unb.br/>.

UnB), utilizando-se do descritor “Trajetórias Criativas”, foram encontrados 35 trabalhos em nível de especialização *Lato Sensu*, 1 trabalho de conclusão de curso para graduação, 5 dissertações de mestrado, 1 tese de doutorado, além de 2 artigos de professores da equipe Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS). Foi verificada, ainda, a lista de publicações sobre o TC constante no próprio *site* do projeto<sup>34</sup>.

O trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia de Dalila Farias Pedro de Matos (2017), desenvolvido pela Faculdade de Educação (Faced) da UFRGS, recebeu o título *Trajetórias Criativas: construindo outros percursos escolares para a superação do fracasso escolar*. O referido estudo buscou identificar as contribuições do TC para a superação do fracasso escolar e aponta que o projeto contribui para repensar e modificar práticas pedagógicas há muito já arraigadas nas escolas.

Com relação aos trabalhos produzidos a partir do curso de especialização *Lato Sensu Educação Integral na Escola Contemporânea: Ênfase na Abordagem Teórica Metodológica Trajetórias Criativas*, desenvolvido pela Faced-UFRGS, Reis (2019) e Steffen (2019)<sup>35</sup>, que também publicaram sobre o projeto, construíram uma tabela com uma breve síntese de cada um dos 35 trabalhos identificados. Essas produções contribuem para entender o projeto a partir da experiência de muitos daqueles que, em 2014/2015, além de sua participação no curso, também atuavam como professores e/ou coordenadores responsáveis pela implementação do projeto nas escolas. Esses trabalhos buscaram aprofundar o conhecimento sobre o TC a partir de diferentes perspectivas e foram agrupados pelas pesquisadoras em nove diferentes categorias: Iniciação Científica, Educação Ambiental, Tecnologias e Culturas Digitais, Juventudes, Currículo, Educação Integral, Vínculos Escolares, Gestão Escolar e Inclusão Escolar.

Em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*, foram identificadas cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, defendidas entre 2017 e 2019. Como esses trabalhos contribuem para uma melhor compreensão, tanto do próprio projeto Trajetórias Criativas quanto do seu potencial como campo de estudo e reflexões sobre o enfrentamento da cultura de fracasso escolar, segue abaixo uma breve apresentação de cada uma delas.

A dissertação de Julia Milani Reis (2019), defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced-UFRGS, intitulada *(Des)Caminhos para pensar Avaliação e Inclusão Escolar*

---

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.ufrgs.br/trajetoriascriativas/>.

<sup>35</sup> Reis (2019) e Steffens (2019) desenvolveram um capítulo, em suas dissertações de mestrado, de forma conjunta.

*no Projeto de Enfrentamento à Distorção idade-série Trajetórias Criativas: o espaço do et cetera*, buscou compreender as práticas avaliativas desenvolvidas pelo projeto a partir da realização de grupo focal e entrevistas com professores de uma das escolas participantes. O estudo identificou um alinhamento entre a teoria proposta e a prática implementada pela escola pesquisada, identificando uma individualização das práticas avaliativas de acordo com as necessidades e habilidades de cada um dos estudantes, a partir de uma avaliação integral que reflete todo o processo de aprendizagem. A pesquisadora destaca, ainda, que há uma independência das escolas na construção de seus percursos para a implementação da proposta TC e um investimento significativo na formação de professores.

Reis (2019) aponta uma crítica à proposta metodológica do TC na medida em que nem todos os conteúdos são trabalhados, pontuando que são negados aos estudantes alguns outros conjuntos de saberes que certamente serão necessários no ingresso no ensino médio. Esse fato decorre da possibilidade dos conteúdos serem trabalhados de acordo com os interesses dos estudantes, da necessidade de trabalhar conteúdos relacionados à leitura, à escrita e à matemática e da necessidade de considerar questões comportamentais na redefinição dos conhecimentos escolares. Assim, para a pesquisadora, o projeto contribui para sustentar processos de in/exclusão, tendo em vista que há uma seleção dos conteúdos a serem trabalhados, o que leva à exclusão de outros. Com isso, o estudo alerta para o risco de abandono escolar na chegada do estudante ao ensino médio, de volta a uma proposta pedagógica e estrutura escolar que o estudante já não acompanhava anteriormente.

A dissertação de Konstans Steffens (2019), defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced-UFRGS, intitulada *Itinerários de Práticas Pedagógicas e Disciplinares que constituem o sujeito aluno no Projeto Trajetórias Criativas*, buscou compreender de que forma o projeto contribui para a constituição do sujeito aluno. Entre os trabalhos identificados, esse foi o único que se centrou no processo de escuta de estudantes. Assim, por meio do desenvolvimento de grupos focais com os estudantes, a autora identificou que o projeto contribui, por meio de suas práticas pedagógicas e disciplinares, para uma mudança na percepção do sujeito aluno, que antes ocupava um local de impotência e passa a perceber-se num local de potência e possibilidades, no qual a escola volta a fazer sentido tanto para as suas vivências pessoais como pedagógicas.

A dissertação de mestrado de Kátia Oliveira Silva (2018), defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, intitulada

*Formação docente continuada no Projeto “Trajetórias Criativas” de uma escola no município de Alvorada, RS*, buscou compreender o processo de formação continuada dos professores do TC a partir do acompanhamento do trabalho de cinco docentes de uma das escolas participantes.

Silva (2018) aponta que as práticas pedagógicas cotidianas e as reuniões de planejamento constituem-se como espaços de formação continuada e trocas de experiências e aprendizagens entre os professores, assim como as imersões organizadas pela equipe do CAP-UFRGS. A pesquisadora identifica que há uma carência de temas mais específicos nas formações em temáticas relacionadas à juventude. E observa a sinergia existente entre a proposta do TC e o trabalho cotidiano dos professores, em especial no que se refere às características de autoria e protagonismo.

Duas das dissertações de mestrado encontradas têm o projeto TC como contexto para a análise de outros objetos de estudo. A primeira delas é a dissertação de Anelise Cardoso (2018), defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Geociências, da UFRGS e intitulada *A Geografia e as Poesias de Oliveira Silveira como um Instrumento Identitário de Alunos Negros do Programa Trajetórias Criativas*. O trabalho da pesquisadora problematiza questões relacionadas a: racismo e evasão escolar; e como o ensino de Geografia, a partir dos poemas de Oliveira Silveira, contribui para o enfrentamento do racismo e da invisibilidade de negros no estado do Rio Grande do Sul.

A outra delas é a dissertação de mestrado de Natálie dos Reis Rodrigues (2019), defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced-UFRGS e intitulada *Criatividade na Educação Física: um estudo piagetiano sobre o Programa Trajetórias Criativas*. O referido trabalho buscou identificar relações entre o desenvolvimento da criatividade, a partir da perspectiva de Piaget, junto aos professores de Educação Física e seus alunos participantes do TC.

A única tese de doutorado identificada é de autoria de Stela Maris Voucher Faria (2017), defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced-UFRGS, com o título *Trabalho coletivo de professores: valores e concepções em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas*. O estudo buscou investigar a autonomia intelectual e moral no trabalho coletivo dos professores participantes do TC, por meio do desenvolvimento de grupo focal e entrevistas semiestruturadas com professores de 13 escolas públicas que integram o projeto, além de observações participantes e análise documental. O trabalho identificou que a autonomia do professor ocorre em meio à oscilação de tendências opostas, em contextos desfavoráveis e regulados por processos de coação social, o que requer maior esforço afetivo por parte do professor.

Assim, a pesquisa sugere caminhos para a construção dessa autonomia a partir da formação de professores numa perspectiva de trabalho de cooperação entre eles.

Esse levantamento buscou conhecer os diferentes olhares acadêmicos já lançados sobre o projeto Trajetórias Criativas como campo de pesquisa. Percebe-se que, mesmo sendo um projeto recente, já há um conjunto de estudos desenvolvidos que busca refletir e analisar esse percurso, sendo a maior parte deles referentes à constituição do sujeito professor e suas práticas. O projeto constitui-se, ainda, como campo fértil de pesquisa para diferentes estudos e, em especial, para um acerca dos sujeitos estudantes. A presente pesquisa busca contribuir para a ampliação desse olhar.

### **2.3 Avanço do Jovem na Aprendizagem/MS**

Nesta seção será retratada uma breve fotografia das redes públicas educacionais do estado do Mato Grosso do Sul em relação aos dados de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar. Também será apresentado o projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem, bem como um levantamento realizado sobre outros trabalhos acadêmicos que também se debruçam sobre ele a partir de diferentes vieses.

#### ***2.3.1 Breve fotografia das redes públicas educacionais do estado do Mato Grosso do Sul***

O estado do Mato Grosso do Sul apresenta, de acordo com dados do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019), 117.240 estudantes das redes municipais e estadual em distorção idade-série, o equivalente a 26,5% do total de matrículas. A maior parte destes se refere a estudantes do sexo masculino, num total de 69.604 (59,4%<sup>36</sup>), enquanto 47.636 (40,6%) são do sexo feminino. Os dados de 2018 apresentam uma pequena melhora em relação a 2017. No ano de 2017, haviam 123.366 estudantes em situação de distorção idade-série nas redes municipais e estadual, o equivalente a 28,1%.

Observa-se que, em ambas as redes de ensino, a taxa de distorção idade-série praticamente dobra dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, conforme tabela abaixo. Para o ensino médio, a taxa de distorção idade-série apresenta uma pequena variação para a rede estadual e uma diminuição em relação às redes municipais, com número absoluto bastante baixo.

---

<sup>36</sup> Os valores percentuais referem-se aos estudantes em situação de distorção idade-série.

Tabela 6 – Distorção idade-série nas redes municipal e estadual do Mato Grosso do Sul – 2018

	Número Total	Redes Municipais			Rede Estadual		
		Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
Números absolutos	117.240	26.761	21.204	25	8.529	29.846	30.875
Valores percentuais	26,5%	17,16%	31,15%	18,66%	18,03%	35,19%	35,64%

Fonte: Elaborado pela autora com base em Unicef (2020).

Em 2018, 49.154 (11,4%) estudantes foram reprovados. De acordo com a tabela abaixo, a taxa de reprovação cresce ao longo das etapas, mas com uma pequena variação apresentada entre elas. A única exceção é verificada em relação ao ensino médio ofertado pelas redes municipais em comparação à etapa anterior, que apresenta uma queda percentual significativa. De todo modo, o número absoluto é baixo devido ao ensino médio ser ofertado prioritariamente pelas redes estaduais.

Tabela 7 – Reprovação escolar das redes municipal e estadual do Mato Grosso do Sul – 2018

	Número Total	Redes Municipais			Rede Estadual		
		Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
Números absolutos	49.154	15.699	8.413	6	4.279	9.577	11.178
Valores percentuais	11,4%	10,17%	12,67%	4,55%	9,09%	11,63%	13,50%

Fonte: Elaborado pela autora com base em Unicef (2020).

Com relação ao abandono escolar, o Ensino Médio foi a etapa que apresentou a mais alta taxa em ambas as redes. No ano de 2018, 7.128 estudantes, em ambas as redes de ensino, que abandonaram a escola cursavam essa etapa, o que representa mais de 50% dos estudantes nesta situação.

Tabela 8 – Abandono escolar das redes municipal e estadual do Mato Grosso do Sul – 2018

	Número Total	Redes Municipais			Rede Estadual		
		Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
Números absolutos	12.974	1.058	1.391	3	370	3.026	7.125
Valores percentuais	3,0%	0,69%	2,09%	2,27%	0,79%	3,68%	8,61%

Fonte: Elaborado pela autora com base em Unicef (2020).

Assim, mais uma vez, se verifica a importância da observação conjunta desses três indicadores – distorção idade-série, reprovação e abandono escolar – para uma melhor compreensão acerca de alguns dos desafios inerentes às redes educacionais do estado e ao desenvolvimento de ações alinhadas para o enfrentamento do fracasso escolar.

### ***2.3.2 Sobre o projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem***

O projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA) é desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul desde o ano de 2015 e teve como uma de suas inspirações a experiência semelhante coordenada pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, capital desse estado, a partir de 2010, denominada Travessia Educacional do Jovem Estudante (Traje). As suas semelhanças entre os dois projetos são bem visíveis a partir da observação dos seus projetos pedagógicos no que se refere à organização do atendimento por blocos de aprendizagem que agregam dois a três anos escolares, aos componentes curriculares, bem como à equipe multidisciplinar que atua para a implementação do projeto.

Para enfrentar a situação dos estudantes de 15 a 17 anos que ainda se encontram matriculados no ensino fundamental, o AJA busca a formação de sujeitos ativos no processo de aprendizagem, participativos dentro e fora do ambiente escolar, numa perspectiva de contribuir para a sua formação cidadã. O projeto possui dois objetivos gerais:

oportunizar aos (às) jovens estudantes, de 15 a 17 anos, com distorção idade-ano, possibilidade de acesso ao sistema educacional e a complementação de seus estudos de forma integrada, qualificada e participativa; e proporcionar ao (à) jovem estudante um ensino diversificado que ofereça o crescimento intelectual e científico atendendo as perspectivas iniciais no mundo do trabalho e maiores oportunidades para constituir-se socialmente. (SED/MS, 2016b, p. 8)

O projeto teve seu início no ano de 2015 com a implementação em sete escolas de sete municípios, totalizando o atendimento a 887 estudantes nesse primeiro momento. Ele foi sendo ampliado ano a ano, alcançando um maior número de escolas, municípios e estudantes. Em 2018, havia 57 escolas participantes do projeto, e ele estava presente em 47 municípios do estado. Ao longo de sua implementação, desde 2015, aproximadamente 15.100 estudantes já participaram do projeto.

O AJA é regulamentado por meio de resoluções da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), que definiram o seu projeto pedagógico<sup>37</sup>, e todas as escolas participantes recebem uma autorização da Secretaria para implementação do projeto pelo período de cinco anos.

A proposta pedagógica tem como princípio trabalhar o acolhimento, o protagonismo juvenil, a pesquisa científica e a formação cidadã. O projeto conta com uma equipe multidisciplinar composta pelo diretor de escola, coordenador de projeto, assessor de projeto e psicólogo escolar, além da equipe pedagógica de professores. A possibilidade desse acompanhamento multidisciplinar se constitui como um dos grandes diferenciais do projeto em comparação ao atendimento ofertado em toda a rede educacional. É exigido que toda a equipe tenha competências e habilidades para lidar com as especificidades dessa faixa etária. Além dessas competências e habilidades, cabe destacar com especial atenção as funções previstas para a equipe multidisciplinar que atua junto ao projeto.

O coordenador de projeto é responsável pelo acompanhamento e pela orientação do trabalho didático-pedagógico desenvolvido pelos professores, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Quanto ao seu perfil, dentre outras características, destaca-se a necessidade de acreditar na capacidade de aprender dos estudantes. O professor, dentro da proposta, assume um papel de mediador do conhecimento, necessitando ser um profissional criativo, pesquisador e articulador, comprometido com a aprendizagem dos estudantes e o alcance dos resultados previstos pelo projeto.

O assessor de projeto orienta e acompanha toda a sua dinâmica educativa, propiciando a integração entre famílias, estudantes e equipe responsável pela implementação do projeto. Suas ações estão voltadas para a formação do estudante em relação “à construção de valores, atitudes, vivências das emoções e sentimentos, nos relacionamentos com os colegas e na família” (SED/MS, 2016b, p. 21). Atua também em questões relacionadas à dificuldade de aprendizagem, evasão escolar, adolescentes vítimas de violências e atos infracionais, entre outros aspectos que se relacionam ao cotidiano de estudantes e suas famílias. Entre suas atribuições, e bastante ressaltada positivamente pelos estudantes que participaram da presente pesquisa, está a preocupação com os estudantes que começam a faltar às aulas, a fim de compreender os motivos da ausência, sendo que

---

<sup>37</sup> O projeto pedagógico do AJA foi aprovado pela Resolução SED nº 3.053, de 4 de maio de 2016, publicada no Diário Oficial nº 9.158 de 5 de maio de 2016, que substituiu a Resolução SED nº 2.944, de 11 de março de 2015, referente à criação do Projeto, por conta de ajustes necessários na composição da equipe multidisciplinar.

o contato pode ocorrer via ligação telefônica ou mesmo com a realização de visitas domiciliares aos estudantes e suas famílias.

Ao psicólogo escolar cabe contribuir para reflexões sobre práticas que visem o desenvolvimento de um olhar voltado para a diversidade social, o que inclui o perfil do estudante participante do projeto. Com a equipe pedagógica, deve contribuir para as reflexões acerca do conhecimento sobre desenvolvimento humano e processos de aprendizagem. Ressalte-se que o psicólogo escolar deve possuir capacidade para acolher e acompanhar as demandas dos adolescentes e de suas famílias, em especial no que se refere a articular e acessar a rede de atendimento público quando identificados casos de violação de direitos.

Além desses profissionais, com funções de atuação bastante específicas para o desenvolvimento do AJA, o projeto pedagógico dá destaque ao diretor de escola, a quem cabe a gestão do curso AJA/MS, a liderança na implementação do projeto e na ação junto aos estudantes, bem como proceder às alterações necessárias no plano pedagógico da escola. Ele também deve ser responsável por proporcionar a realização de momentos coletivos envolvendo a participação dos diferentes profissionais que atuam na escola.

A metodologia do projeto AJA visa contribuir para o avanço da escolaridade, por meio de uma aprendizagem significativa, em que o sujeito estudante assume um papel ativo. Nesse sentido, o professor possui um papel de mediador e facilitador desse processo de construção do conhecimento, a partir da utilização de metodologias diferenciadas que visam o desenvolvimento de uma formação cidadã. Uma de suas premissas prevê que o estudante reconheça a importância da educação para seu desenvolvimento, despertando o interesse em pesquisar, estudar, analisar e interpretar conteúdos relacionados às suas áreas de interesse.

A organização do atendimento educativo nas escolas requer a adequação do estudante ao bloco de aprendizagem correspondente, de acordo com a distorção idade-série que apresenta. Assim,

Bloco Inicial I – compreende os conhecimentos equivalentes ao 1º; 2º e 3º ano do ensino regular, oferecidos sob a forma de atividades;

Bloco Inicial II – compreende os conhecimentos equivalentes ao 4º e 5º ano do ensino regular, oferecidos sob a forma de atividades;

Bloco Intermediário – compreende os conhecimentos equivalentes ao 6º e 7º ano do ensino regular;

Bloco Final – compreende os conhecimentos equivalentes ao 8º e 9º ano do ensino regular. (SED/MS, 2016b, p. 10).

A proposta compreende a necessidade de um olhar especial para os estudantes ingressantes no AJA, uma vez que possuem um perfil mais vulnerável, bem como a necessidade de desenvolver ações voltadas para a sua permanência na escola. Dessa forma,

Pensar no (a) estudante para o Projeto Pedagógico do Curso AJA-MS é trabalhar com a diversidade, compreendida nas diferenças de sua constituição: jovens indígenas, quilombolas, do campo, afrodescendentes, adolescentes grávidas ou mães, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, trabalhadores e ribeirinhos. São jovens com pouca escolaridade, conseqüente dos processos de exclusão social, que necessitam de uma maior oportunidade para a iniciação profissional, por esse motivo os componentes curriculares trabalhados de forma variada, também estão voltados para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, essenciais para a inclusão desse (a) jovem na sociedade. (SED/MS, 2016b, p. 13).

A fundamentação teórica do projeto baseia-se na concepção sociointeracionista, com base nas teorias de Vygotsky, que reconhece a constituição do sujeito no estabelecimento das diferentes relações dialógicas. Já a proposta metodológica do Projeto AJA baseia-se na Metodologia da problematização<sup>38</sup>, vinculada ao Arco de Margueret, que pressupõe uma participação ativa dos estudantes nos seus processos de ensino e aprendizagem. Assim, busca-se superar o ensino tradicional, transformando conteúdos em situações de desafios a serem discutidas de forma coletiva e participativa, visando à resolução de determinada questão e tendo a problematização como uma das estratégias para a aprendizagem.

A organização do curso prevê uma estrutura flexível, a partir da consideração de que os tempos de aprendizagem são diferentes para cada um dos estudantes. A crença de que “a escola é um dos espaços onde os (as) jovens estudantes ampliam a capacidade de reflexão, de diálogo, de interação, de leitura, e, principalmente, de resignificação do mundo” (SED/MS, 2016b, p. 25) compreende que os conteúdos trabalhados precisam estar articulados à realidade dos estudantes. A organização curricular deve ser estruturada de acordo com o contexto histórico e social dos estudantes, e os diferentes componentes curriculares devem ser trabalhados de forma integrada. O projeto visa, assim, estabelecer uma conexão de saberes entre as experiências pessoais e os conhecimentos escolares.

A proposta requer a proposição de ações que valorizem a cultura e a linguagem do jovem, bem como o reconhecimento da diversidade, sempre a partir da oportunização de relações

---

<sup>38</sup> Berbel (2012) vinculou a Metodologia da problematização ao Arco de Magueret, e ela está estruturada em cinco etapas a serem desenvolvidas a partir de uma determinada situação: 1) Observação da realidade (problema); 2) Pontos-chave; 3) Teorização; 4) Hipóteses de solução; e 5) Aplicação à realidade (prática).

dialógicas. Para isso, apresenta diferentes estratégias para a aproximação com o estudante e o estabelecimento de vínculo com a escola, como: Acolhida, que constitui-se como um espaço para estreitar vínculos entre estudantes e equipe do projeto por meio de atividades práticas e dinâmicas; Experimentação e Estudo do Meio, estratégias que se caracterizam por aulas práticas que visam ao desenvolvimento do senso crítico e investigativo do estudante; Desenvolvimento de projetos, que busca trabalhar temáticas específicas, consolidando aprendizagens e formação integral do estudante; Jogos, que contribuem para aproximação entre os estudantes e desenvolvimento de competências relacionadas à liderança e às atividades cooperativas; Seminários, que contribuem para o desenvolvimento da capacidade de expressão dos estudantes, bem como o incentivo à leitura e à pesquisa; e Debates, que buscam desenvolver capacidade argumentativa e propiciam a troca de ideias.

São ofertadas cinco aulas por turno, cada uma com duração de 40 minutos. Os 50 minutos restantes se dividem em 30 minutos para a atividade de acolhida e 20 minutos para o intervalo. O projeto tem como um de seus princípios educativos que o professor acompanhe o estudante em suas vivências na escola: acolhida, sala de aula e intervalo. A Acolhida tem um espaço de destaque em todo o projeto e se caracteriza por possibilitar um momento mais descontraído entre a equipe multidisciplinar e professores, como uma oportunidade para estabelecerem vínculos mais próximos, e apresentar atividades que aproximem mais a escola das vivências dos estudantes, evitando, assim, o fracasso escolar e a evasão.

O projeto justifica alinhamento com a LDB (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, aprovadas em 29 de janeiro de 1998 (BRASIL, 1998), bem como a Deliberação CEE/MS nº 10.814, de 10 de março de 2016 (SED/MS, 2016a), cuja Seção IV estabelece as condições gerais para o avanço escolar.

Para ilustrar, seguem abaixo excertos de falas de profissionais que atuam para a implementação do projeto, realizadas no contexto da visita de campo.

“Eu falo que a gente não tem mais nenhum dia para perder com esse estudante, ele já perdeu no mínimo 2 anos. Eu não tenho mais um dia para perder, inclusive para convencer professor que essa tratativa tem que ser diferenciada. Então, o primeiro ponto é a questão de trabalhar com o jovem, que a gente sempre fala, trabalhar com o jovem não é fácil, não é nem um pouco fácil... Então os formatos, as tradições, eu falo que há até tipo um dogma em relação a esse tipo de escola que precisa ser desconstruído. E o desafio do AJA é desconstruir esse modelo que até então está posto aí.”

Caderno de campo, Membro da equipe multidisciplinar (27/11/2019)

“No início do ano então a primeira coisa que a gente faz, já que a gente não sabe de onde o estudante veio, como que está essa aprendizagem, se é que ele aprendeu alguma coisa. Nós fazemos um diagnóstico inicial, acho que todo mundo faz diagnóstico inicial, mas ninguém faz uso desse diagnóstico inicial. No Projeto AJA a gente procura fazer uso, como? Com um plano de ação. Saiu o resultado do diagnóstico inicial a equipe junto com os professores monta esse plano de ação, por que? Onde que nós devemos atacar primeiro com relação à aprendizagem desse estudante? O que a gente sempre discute que não adianta o professor de matemática, o professor de história, o professor de ciências, todos os professores dos componentes curriculares quererem trabalhar o conteúdo se esse menino está com necessidade de interpretação de texto. Então, e algo que é corrente na fala inclusive dos professores que a grande dificuldade deles é leitura e interpretação. Então a gente tem que atacar aí no diagnóstico inicial.”

Caderno de campo, Membro da equipe multidisciplinar (27/11/2019)

### **2.3.3 Outros olhares sobre o projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem**

O projeto AJA também vem despertando interesse do meio acadêmico como objeto de estudo. Assim, ao realizar pesquisas nas bases de dados BDTD, Repositório UFMS<sup>39</sup> e RiUnB, utilizando-se do descritor “Avanço do Jovem na Aprendizagem”, foram encontradas duas dissertações, uma pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e outra pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Com relação ao repositório de dissertações da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a pesquisa precisou ser realizada de forma diferenciada, já que o banco de dissertações, tanto do Mestrado em Educação como do Mestrado Profissional em Educação, da referida universidade é organizado somente pelos nomes dos autores dos trabalhos. Para identificar se foram desenvolvidas pesquisas sobre o AJA, foram visualizados 121 trabalhos acadêmicos, e encontrados dois trabalhos no âmbito do Mestrado Profissional em Educação.

Desse modo, os quatro trabalhos identificados, todos defendidos entre 2018 e 2019, mostram que o projeto AJA vem se constituindo em objeto de interesse da academia. Ressalte-se que três das quatro pesquisadoras são de profissionais que trabalham ou já trabalharam na implementação da proposta, seja a partir da secretaria de educação ou diretamente na escola.

A dissertação de Paola Nogueira Lopes (2019), defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, intitulada *O Aprender e o Não Aprender de Adolescentes em um Projeto de Distorção Idade-série: Perspectivas e Desafios*, buscou investigar as concepções dos estudantes do AJA acerca dos seus processos de aprendizagem. A partir de relatos de estudantes em uma das

<sup>39</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/>.

escolas participantes do projeto e da análise documental, o estudo identificou que os estudantes percebem avanços alcançados na aprendizagem e no interesse pelos estudos a partir do uso de metodologias mais participativas. O estudo constatou que o projeto ainda tem espaço para o desenvolvimento de ações que busquem maior valorização das diferenças relativas aos ritmos de aprendizagem e experiências de cada um dos estudantes. A pesquisa pontua, também, que as experiências escolares desses estudantes em distorção idade-série convocam a repensar o papel das escolas no processo de reprodução de desigualdades a partir da perspectiva do fracasso ou do sucesso escolar dos estudantes como resultado de mérito e esforço pessoal.

A dissertação de Fabiana Aparecida Cárceres Borges (2018) foi defendida pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UEMS e recebeu o título *Práticas Pedagógicas e Formação de Professores de Jovens de 15 a 17 anos em distorção idade/ano: diálogos com docentes no cotidiano escolar*. O estudo buscou identificar a relação entre os pressupostos teórico-metodológicos constantes na proposta do projeto AJA para a formação continuada de professores e as práticas pedagógicas implementadas em duas escolas. Para a realização da pesquisa, foi aplicado questionário aos professores que atuam no projeto, bem como foram realizadas entrevistas narrativas com nove professores de duas unidades escolares.

Em sua pesquisa, Borges (2018) identificou a existência de um distanciamento entre a proposta do projeto e a prática da formação continuada, uma vez que elas deveriam propiciar maior protagonismo dos professores no seu processo formativo. A autora constatou, ainda, que as ações formativas deveriam possibilitar espaços de trocas e diálogos entre os diferentes professores que atuam no projeto, oportunizando a construção de conhecimento coletivo sobre as especificidades que os estudantes em atraso escolar apresentam e as práticas que têm contribuído para essa reconexão com a escola.

A dissertação de Patrícia Lúcia do Nascimento (2019), defendida pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UEMS e intitulada *O Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA-MS): Análise do Instrumento Didático do Ensino de História (2016-2017)*, buscou analisar e discutir o material didático utilizado para o ensino de História no âmbito do projeto AJA. Para tanto, a autora realizou análise de diferentes documentos do projeto, entre eles o manual didático e o Projeto Pedagógico do Curso AJA-MS, e identificou que o ensino de História, tal como é desenvolvido, não oferece as condições necessárias para que o estudante consiga dar continuidade aos estudos.

Nascimento (2019) ressalta que o material didático<sup>40</sup> não contempla visões relacionadas às situações de luta e resistência à opressão, especialmente necessárias para serem compreendidas por esses estudantes, que vivenciam diferentes situações de exclusão. Além disso, questiona que o material é fragmentado ao tratar, de forma conjunta, conteúdos relativos a história, geografia e ciências, tornando-se um mero transmissor de conteúdos. A autora acredita, também, que os estudantes que deixam de participar do projeto, por questões relacionadas à transferência de unidade escolar, ou avançam para o ensino médio possuirão uma defasagem de conteúdos e que essa situação pode contribuir para novos abandonos escolares. Ressalta que o Projeto Pedagógico do Curso AJA/MS não menciona o material indicado como o único material a ser utilizado, mas aponta que a maior parte dos professores acaba utilizando-o como diretriz para desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Por fim, a dissertação de Janaína Ohlweiler Milani (2018), defendida pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da UFGD, possui como título *A Educação Escolar como Medida Socioeducativa de Adolescentes em Conflito com a Lei – Uma Arqueogenealogia de suas Condições de Possibilidade*. Em seu trabalho, a autora analisou as condições de implementação da educação escolar ofertada para o adolescente em conflito com a lei, cuja proposta se organiza a partir do projeto AJA<sup>41</sup>. Para tanto, realizou análise documental e pesquisa de campo em uma escola da Unidade Educacional de Internação<sup>42</sup>. Em relação ao projeto AJA, foi identificado que a sua proposta tem contribuído para proporcionar novas experiências de subjetivações para os adolescentes em conflito com a lei, possibilitando novos processos de constituição desses sujeitos e de condição de suas vidas.

---

<sup>40</sup> O projeto AJA teve início em 2015 e utilizou o material didático do TRAJE, adaptado pela Secretaria de Estado de Educação em relação aos temas gerais e à metodologia prevista no projeto AJA. O material revisado foi utilizado somente nos anos de 2016 e 2017. A partir de 2018, o material não foi mais distribuído às escolas por questões orçamentárias, e a orientação é de que o professor baseie suas práticas na ementa curricular do projeto e sua metodologia (Notas de Campo, 27/11/2019).

<sup>41</sup> Há uma proposta desenvolvida pela Coordenadoria de Políticas Específicas de Educação da SED de um projeto nomeado Curso AJA-MS-UNEI, nos moldes do Curso AJA, para o atendimento educacional de adolescentes privados de liberdade. Numa perspectiva de assegurar a continuidade do processo de escolarização a esses adolescentes, foi assegurada a matrícula no Curso AJA após o cumprimento da medida socioeducativa imputada ao adolescente (Nota de Campo, 27/11/2019).

<sup>42</sup> Em todas as Unidades Educacionais de Internação, há a extensão de uma escola pública do estado que oferta os serviços educacionais formais aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade (Nota de Campo, 27/11/2019).

Esse levantamento contribuiu para a ampliação da visão sobre o projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem a partir de olhares e reflexões de outras pesquisadoras sobre ele. O projeto, mesmo que de forma mais tímida que o Trajetórias Criativas, também tem despertado interesse do meio acadêmico a partir da escuta de estudantes e professores, das possibilidades de uso do material didático e da ação formativa de professores.

Quadro 1 – Trabalhos produzidos sobre o projeto Trajetórias Criativas/RS<sup>43</sup>

Nome autor (a)	Título do trabalho	Objetivo	Tipo de trabalho	Instituição	Instrumentos de coleta de dados e participantes
Julia Milani Reis	(Des) Caminhos para pensar Avaliação e Inclusão Escolar no Projeto de Enfrentamento à Distorsão idade-série Trajetórias Criativas: o espaço do <i>et cetera</i>	Compreender as práticas avaliativas desenvolvidas pelo projeto e como contribuem para a inclusão escolar.	Mestrado (2019)	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced-UFRGS	Grupo focal e entrevistas com professores
Konstans Steffens	Itinerários de Práticas Pedagógicas e Disciplinares que constituem o sujeito aluno no Projeto Trajetórias Criativas	Compreender de que forma o projeto contribui para a constituição do sujeito aluno.	Mestrado (2019)	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced-UFRGS	Grupo focal com os estudantes
Kátia Oliveira Silva	Formação docente continuada no Projeto “Trajetórias Criativas” de uma escola no município de Alvorada, RS	Compreender o processo de formação continuada dos professores do TC a partir do acompanhamento do trabalho de cinco docentes de uma das escolas participantes.	Mestrado (2018)	Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Rodas de conversa, questionários e entrevistas junto a professores
Anelise Cardoso	A Geografia e as Poesias de Oliveira Silveira como um Instrumento Identitário de Alunos Negros do Programa Trajetórias Criativas	Problematicar questões relacionadas a racismo e evasão escolar e como o ensino de Geografia, a partir dos poemas de Oliveira Silveira, contribui para o enfrentamento do racismo e da invisibilidade de negros no estado do Rio Grande do Sul.	Mestrado (2018)	Instituto de Geociências / Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS	Questionário aplicado junto aos estudantes do TC
Natalie dos Reis Rodrigues	Criatividade na Educação Física: um estudo piagetiano sobre o Programa Trajetórias Criativas	Identificar relações entre as especificidades do TC e o desenvolvimento da criatividade, a partir da perspectiva de Piaget.	Mestrado (2019)	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Entrevistas com os professores, questionários com os alunos e análise das avaliações finais
Stela Maris Voucher Faria	Trabalho coletivo de professores: valores e concepções em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas	Investigar a autonomia intelectual e moral no trabalho coletivo dos professores participantes do TC.	Doutorado (2017)	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS	Grupo focal e entrevistas semiestruturadas com professores.

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>43</sup> A tabela somente considerou os trabalhos desenvolvidos em nível *Stricto Sensu*. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito dos cursos de especialização *Lato Sensu* “Educação Integral na Escola Contemporânea: Ênfase na Abordagem Teórica Metodológica *Trajetórias Criativas*” da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED-UFRGS) constam em quadro desenvolvido nos trabalhos de Reis (2018) e Steffen (2018).

Quadro 2 – Trabalhos produzidos sobre o projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem/MIS

<b>Nome autor (a)</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Instituição</b>	<b>Instrumentos de coleta de dados e participantes</b>
Paola Nogueira Lopes	O Aprender e o Não Aprender de Adolescentes em um Projeto de Distorsão Idade-série: Perspectivas e Desafios	Investigar as concepções dos estudantes do AJA acerca dos seus processos de aprendizagem.	Mestrado (2019)	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS	Entrevistas com estudantes de uma das escolas participantes do projeto e análise documental
Fabiana Aparecida Cárceres Borges	Práticas Pedagógicas e Formação de Professores de Jovens de 15 a 17 anos em distorsão idade/ano: diálogos com docentes no cotidiano escolar	Identificar a relação entre os pressupostos teórico-metodológicos constantes na proposta do projeto AJA para a formação continuada de professores e as práticas pedagógicas implementadas em duas escolas.	Mestrado (2018)	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Aplicação de questionário junto aos professores que atuam no projeto; Entrevistas narrativas junto a nove professores das duas unidades escolares pesquisadas.
Patrícia Lúcia do Nascimento	O Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA-MS): Análise do Instrumento Didático do Ensino de História (2016-2017)	Analisar e discutir o material didático utilizado para o ensino de História no âmbito do projeto AJA.	Mestrado (2019)	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Análise documental
Janaína Ohlweiler Milani	A Educação Escolar como Medida Socioeducativa de Adolescentes em Conflito com a Lei – Uma Arqueogenética de suas Condições de Possibilidade	Analisar as condições de implementação da educação escolar ofertada para o adolescente em conflito com a lei, cuja proposta se organiza a partir do projeto AJA.	Mestrado (2018)	Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados	Análise documental e pesquisa de campo em uma escola da Unidade Educacional de Interação

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS E O CAMPO DA PESQUISA

O presente capítulo apresenta os aportes teórico-metodológicos que subsidiaram o desenvolvimento deste estudo, tendo como base a pesquisa social reconstrutiva (BOHNSACK, 2020; WELLER, 2005), a partir do método documentário (WELLER *et al.*, 2002; WELLER, 2005; 2006; 2013; 2017; 2020; BOHNSACK; WELLER, 2013) e dos grupos de discussão (BOHNSACK, 2020; WELLER, 2006, 2013)<sup>44</sup>. O capítulo pretende, ainda, delinear o percurso da pesquisa de campo e a experiência na utilização do método documentário durante o desenvolvimento da análise dos dados obtidos a partir da realização de grupos de discussão com estudantes participantes de dois projetos voltados para o enfrentamento da distorção idade-série.

#### 3.1 A pesquisa social reconstrutiva

Na pesquisa social reconstrutiva, “busca-se compreender como os sujeitos se orientam no mundo social, assim como os sentidos atribuídos por eles aos fenômenos sociais” (WAGNER, 1999 apud WELLER, 2020). Conforme esclarece Weller (2020, p. 12),

[...] a pesquisa qualitativa reconstrutiva tem como foco a construção de teorias fundamentadas empiricamente, os procedimentos utilizados na construção dos dados empíricos são abertos, permitindo, por exemplo, que participantes de um grupo de discussão discorram sobre suas ações ou situações específicas a partir do próprio vocabulário e da relevância que eles mesmos atribuem a essas ações ou acontecimentos.

A pesquisa social reconstrutiva diferencia-se das demais abordagens qualitativas em um aspecto fundamental e que se refere à não consideração de hipóteses previamente elaboradas, que seriam testadas, validadas ou refutadas no desenvolvimento da pesquisa (WELLER, 2005). Assim, os dados empíricos coletados vão orientar as próprias questões e objetivos. O trabalho de campo, nessa abordagem, assume um papel fundamental no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que dele emergem os dados empíricos que possibilitam a reconstrução da realidade pesquisada.

---

<sup>44</sup> O presente trabalho teve ainda como referência outras pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo Geraju, cujas produções também tiveram como orientação teórico-metodológica o método documentário e os grupos de discussão (CINTRA, 2018; MESQUITA, 2019; RODRIGUES, S. H., 2013; SILVA, C. M., 2009, 2014; SILVA, C. V., 2017). A tese de doutorado de Zardo (2012) também foi referência, embora tenha trabalhado com entrevistas narrativas ao invés dos grupos de discussão. Para um maior aprofundamento acerca do referencial teórico-metodológico utilizado, recomenda-se a leitura desses trabalhos.

Desse modo, a pesquisa social reconstrutiva constitui-se por dois diferentes significados que contribuem para explicar o seu fazer metodológico. O primeiro deles devido ao fato de que

Considerações metodológicas que realmente podem ser relevantes para a pesquisa empírica possuem seu fundamento experiencial na prática da pesquisa. Devem ser compreendidas no sentido de uma explicação, sistematização, justificação, categorização e fundamentação dos métodos da prática de pesquisa, isto é, no sentido de uma resposta a perguntas que se põem ao pesquisador no decorrer desse tipo de reconstruções. (BOHNSACK, 2020, p. 18).

O segundo significado relaciona-se à familiaridade que o pesquisador necessita ter em relação ao tema a ser pesquisado. Dessa forma,

Essa relação com a prática de pesquisa, diferentemente do procedimento de teste de hipóteses, documenta uma relação fundamentalmente distinta com a prática cotidiana em geral, que afeta não só a prática dos pesquisadores, mas também a dos pesquisados: formação de teoria e tipos ocorre na base da reconstrução da prática cotidiana dos pesquisados ou na base da reconstrução do conhecimento experiencial, que é constitutiva para essa prática cotidiana. (BOHNSACK, 2020, p. 19).

Assim, a escolha metodológica para o desenvolvimento da presente pesquisa teve como intenção possibilitar a reconstrução das orientações coletivas dos estudantes em distorção idade-série participantes de dois projetos voltados para seu enfrentamento para compreender em que medida eles contribuem para a retomada de suas trajetórias escolares.

### **3.2 Método Documentário e sua utilização na análise de grupos de discussão**

Para a análise de dados, a presente pesquisa teve como referência o Método Documentário desenvolvido por Ralf Bohnsack a partir da Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim, que possibilita a reconstrução dos meios sociais e das orientações coletivas que guiam as ações dos sujeitos. O método documentário, bastante difundido na Alemanha nas pesquisas qualitativas em educação, tem contribuído para uma maior utilização de métodos qualitativos reconstrutivos em pesquisas educacionais (WELLER; PFAFF, 2013).

Conforme discute Weller (2005; 2019), deve-se a Mannheim (1952) o desenvolvimento teórico de um método para a apreensão das visões de mundo – *Weltanschauung* – de um determinado grupo social, que são o resultado de “uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura, que por sua vez constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos” (MANNHEIM, 1980, p. 101 apud BOHNSACK;

WELLER, 2013, p. 68). Segundo a autora, a possibilidade de compreender a visão de mundo e as orientações de um determinado grupo passa, necessariamente, pela explicação e conceituação teórica daquilo que Mannheim definiu como conhecimento ateórico. O pesquisador, a partir de sua posição, deve buscar “uma forma de acesso ao conhecimento implícito do grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 68).

O método documentário como teoria e prática da interpretação sociológica pode ser visto como um instrumento que auxilia na inserção do(a) pesquisador(a) em contextos sociais que lhe são alheios, assim como na compreensão e conceituação de suas visões de mundo, suas ações e formas de representação. (WELLER, 2005, p. 268).

De acordo com Bohnsack e Weller (2013, p. 71), a postura genética apresentada por Mannheim (1982) é indispensável para a “compreensão e explicação do sentido documentário das visões de mundo ou das orientações coletivas de um determinado grupo, bem como do *modus operandi* de suas ações”. Essa postura entende que o conhecimento será elaborado a partir da investigação da prática e não a partir de hipóteses de pesquisas formuladas previamente. Desse modo, o método documentário pretende auxiliar no acesso ao sistema de relevância dos entrevistados, a partir da reconstrução das orientações coletivas.

A análise segundo o Método Documentário consiste em diferentes etapas: Organização Temática, Interpretação Formulada, Interpretação Refletida, Análise Comparativa e, por fim, Construção de Tipos (cf. BOHNSACK, 2020).

O primeiro momento, denominado Organização Temática, busca compreender o contexto em que a entrevista foi desenvolvida e possibilitar um adentramento maior no universo da pesquisa. Para isso, ele se baseia na elaboração de relatório produzido com informações gerais sobre a realização do grupo de discussão e na análise do formulário sociocultural aplicado aos participantes do GD, que possibilitará a realização de outras questões importantes para a pesquisa, a construção do perfil de cada participante, bem como auxiliar o processo de identificação das vozes no momento de transcrição dos grupos de discussão (BOHNSACK; WELLER, 2013).

Esse momento de análise se constitui por diferentes estágios que buscam compreender os conteúdos que emergiram do momento de entrevista. Assim, inicialmente, é realizada a organização dos principais temas discutidos e a duração de tempo de cada um deles; em um segundo passo, ocorre a identificação de temas ou passagens que serão transcritos e analisados. Com isso, “[...] trata-se de verificar e documentar a ‘densidade metafórica’ (grau de detalhamento

das descrições ou narrações) e a ‘densidade interativa’, ou seja, o envolvimento dos participantes na discussão do tema” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 81).

O segundo momento, intitulado de Interpretação Formulada, abarca a análise dos dados. Nele

busca-se compreender o sentido imanente das discussões e decodificar o vocabulário coloquial. Em outras palavras, o pesquisador reescreve o que foi dito pelos informantes, trazendo o conteúdo dessas falas para uma linguagem que também poderá ser compreendida por aqueles que não pertencem ao meio social pesquisado. (WELLER, 2006, p. 251).

A Interpretação Refletida se constitui como o terceiro momento da análise e requer uma interpretação, por parte do pesquisador, acerca do que foi trazido pelos participantes dos grupos de discussão. Desse modo, “implica uma observação de segunda ordem, na qual o pesquisador realiza suas interpretações, podendo recorrer ao conhecimento teórico e empírico adquirido sobre o meio pesquisado” (WELLER, 2006, p. 251). Portanto, é nesse momento que o pesquisador poderá reconstruir a organização do discurso e a interação entre os participantes na perspectiva de “analisar não somente questões temáticas que possam parecer importantes, mas também padrões homólogos ou aspectos típicos do meio social” (WELLER, 2006, p. 252).

Enquanto a interpretação formulada analisa a estrutura básica de um texto (o que foi discutido), a interpretação refletida busca analisar tanto o conteúdo de uma entrevista (como foi discutido) como o “quadro de referência” (frame) que orienta a discussão, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações. (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 82).

O quarto momento é denominado de Análise Comparativa e requer a escolha de um outro grupo de discussão para que os principais temas discutidos nos diferentes grupos sejam analisados, com o objetivo de reconstruir um modelo ou tipo de orientação comum de um grupo ou mais grupos.

[...] a análise comparativa no âmbito da interpretação documentária é, desde o início, de fundamental importância, uma vez que o modelo de orientação de um determinado grupo só pode ser constatado quando colocado em relação a outros horizontes ou universos comparativos de outros grupos. Somente por meio desse procedimento o pesquisador poderá comprovar e validar empiricamente um discurso, comportamento ou ação como típico de um determinado meio social, e não apenas de um grupo. (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 82).

O quinto momento é nomeado de Construção de tipos e se baseia nas análises realizadas nas etapas anteriores para a identificação de modelos de orientação que se repetem a partir da

comparação de diferentes grupos. Ressalte-se que essa última etapa não é obrigatória para o método e que a pesquisa em tela não avançou até esse momento de construção de tipos. Desse modo,

Tipos podem ser estabelecidos quando constatamos – por meio da análise comparativa de distintos grupos – um modelo de orientação que se repete, ou quando encontramos diferentes modelos de orientação ou estratégias de enfrentamento de uma determinada situação. (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 83).

Após essa breve explanação sobre o Método Documentário e sua utilização para a análise de grupos de discussão, fica ressaltada a importância da metodologia em questão como forma de acessar o conhecimento conjuntivo, que é a associação do conhecimento e do pensamento ao contexto local, e as orientações coletivas que emergem, no caso desta pesquisa, das experiências de estudantes em situação de distorção idade-série, que acumulam diferentes vivências de fracasso escolar e que participam de projetos específicos para enfrentamento dessa situação e resignificação de suas vivências escolares. Assim,

[...] o método documentário apresenta um caminho ou uma solução para um problema no âmbito da pesquisa social reconstrutiva ou qualitativa, na medida em que apresenta a possibilidade de generalização dos resultados obtidos por meio desse processo minucioso de interpretação. Para tanto, é necessário levar em conta a multidimensionalidade dos espaços de experiências ou das tipificações. A validade e a generalização de um tipo ou de um modelo de orientação construído empiricamente depende da multiplicidade ou da multidimensionalidade que um caso individual pode adquirir no âmbito de uma tipologia maior. (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 84).

### 3.3 Grupos de discussão

Os grupos de discussão permitem que o pesquisador se insira no universo dos sujeitos pesquisados/participantes, uma vez que o método orienta a mínima intervenção do pesquisador durante as discussões, deixando que elas sejam conduzidas pelos próprios participantes. Esses grupos só ganham *status* de método quando “[...] os processos interativos, discursivos e coletivos que estão por detrás das opiniões, das representações e dos significados elaborados pelos sujeitos sejam metodologicamente reconhecidos e analisados à luz de um modelo teórico [...]” (WELLER, 2006, p. 244).

A partir da década de 1980, os grupos de discussão passaram a ser utilizados especialmente nas pesquisas com jovens. De acordo com Weller (2013, p. 61), o método apresenta algumas vantagens quando utilizado com adolescentes e jovens: por estarem entre colegas da mesma faixa

etária e meio social, os jovens sentem-se mais à vontade para falar e utilizar seus próprios vocabulários, possibilitando diálogo e reflexões sobre as suas realidades; a discussão entre eles permite perceber detalhes desse convívio; os jovens desenvolvem diálogos interativos mais próximos dos que fazem no dia a dia; eles têm a possibilidade, de forma conjunta, de refletir e expressar suas opiniões sobre um determinado tema; e o grupo tem a possibilidade de validar ou corrigir fatos distorcidos, posições radicais ou visões que não reflitam a realidade compartilhada por eles. Além disso, e alinhado com os objetivos da presente pesquisa, vale salientar que

No grupo de discussão, posso entender de forma muito mais clara quando vivencio o indivíduo na comunicação com aqueles com os quais ele se comunica também no cotidiano, ou seja, dentro do contexto social habitual, por exemplo, dentro de seu grupo, do grupo de sua idade e com o qual ele costuma conviver. [...] E dentro de um grupo com os quais os indivíduos convivem também no seu dia a dia, eles usarão também os símbolos, a língua e, sobretudo, também as metáforas, as imagens que são típicas nesse mundo de vida específico. (BOHNSACK, 2020, p. 31).

Desse modo,

As opiniões de grupo não são formuladas, mas apenas atualizadas no momento da entrevista. Em outras palavras: as opiniões trazidas pelo grupo não podem ser vistas como uma tentativa de ordenação ou como resultado de uma influência mútua no momento da entrevista. Essas posições refletem, acima de tudo, as orientações coletivas ou as visões de mundo (Weltanschauungen) do grupo social ao qual o entrevistado pertence. (WELLER, 2013, p. 56).

Para tanto, durante os grupos de discussão, o(a) pesquisador(a) deve assumir uma postura sociogenética ou funcional (MANNHEIM, 1982 apud WELLER, 2013), em que busca fazer o mínimo de intervenção e evita fazer perguntas do tipo “o que” ou “por que”, fomentando discussões que busquem o “como” e que contribuam para a reflexão e a narração de experiências por parte dos sujeitos pesquisados. Sendo assim,

Os grupos de discussão realizados com pessoas que partilham experiências em comum reproduzem estruturas sociais ou processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação. Esse modelo não é casual ou emergente, muito pelo contrário: ele documenta experiências coletivas assim como características sociais desse grupo, entre outras: as representações de gênero, de classe social, de pertencimento étnico e geracional. Nesse sentido, os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos. (WELLER, 2013, p. 58).

A composição dos grupos de discussão, o quantitativo de grupos a serem realizados e os sujeitos participantes dos grupos de discussão vão se constituindo ao longo do desenvolvimento da pesquisa e devem considerar tanto a relação do pesquisador com o campo como o conhecimento

que possui sobre o tema de pesquisa, tanto o conhecimento metodológico como o teórico (WELLER, 2006). Os grupos devem ser compostos por três a oito participantes de forma a propiciar a interação entre eles e o pesquisador, em relação à definição dos sujeitos a serem entrevistados,

[...] deve levar em consideração as experiências que os mesmos têm em comum, assim como os locais frequentados por eles. Nesse sentido, recomenda-se que a formação dos grupos e a escolha dos integrantes que farão parte da discussão seja delegada aos próprios jovens, adotando-se, por exemplo, o critério da amizade, o envolvimento do grupo em uma ação coletiva ou a participação dos mesmos em um grupo ou projeto específico. (WELLER, 2013, p. 59-60)

Para a condução de um grupo de discussão, é necessária a elaboração de um tópico-guia que vai orientar a sua realização. No entanto, esse roteiro visa subsidiar o encadeamento dos temas que serão discutidos, e não que o mesmo seja seguido de forma rígida. Alguns critérios e orientações são importantes de serem seguidos, como “É fundamental, por exemplo, que a pergunta inicial seja a mesma para todos os grupos, uma vez que se pretende analisá-los comparativamente” (WELLER, 2013, p. 60). A condução dos grupos de discussão pelo pesquisador deve se orientar a partir de alguns critérios importantes:

Estabelecer um contato recíproco com os entrevistados e proporcionar uma base de confiança mútua; Dirigir a pergunta ao grupo como um todo e não a um integrante específico; Iniciar a discussão com uma pergunta vaga, que estimule a participação e interação entre os integrantes. Exemplo: *Vocês poderiam falar um pouco sobre o seu grupo? Como foi que ele surgiu?*; Permitir que a organização ou ordenação das falas fique à encargo do grupo; Formular perguntas que gerem narrativas e não a mera descrição de fatos. Deve-se evitar, portanto, as perguntas *por que* e priorizar aquelas que perguntam pelo *como*. Exemplo: *Como vocês vêem o problema da violência no bairro?*; Fazer com que a discussão seja dirigida pelo grupo e que seus integrantes escolham a forma e os temas do debate; Intervir somente quando solicitado ou se perceber que é necessário lançar outra pergunta para manter a interação do grupo. (WELLER, 2013, p. 60-61).

A partir do momento em que o grupo sinaliza o esgotamento da discussão, se necessário, o pesquisador poderá realizar perguntas imanentes para o aprofundamento de temas ou mesmo para o esclarecimento de dúvidas referentes aos pontos que emergiram da discussão.

A utilização de grupos de discussão como método em que os participantes conduzem a discussão e o entrevistador busca intervir o mínimo possível, o princípio da busca por contrastes máximos e contrastes mínimos bem como da análise comparativa constante no momento da construção do *corpus* da pesquisa, são possibilidades que permitem uma inserção do pesquisador no universo dos sujeitos e que, de certa forma, reduzem os riscos de interpretação equivocadas. (WELLER, 2013, p. 62)

### **3.4 Percurso da pesquisa de campo: a escuta de estudantes em distorção idade-série**

O momento de ir a campo e se debruçar sobre o objeto pesquisado é, sem dúvida, uma etapa de bastante expectativa dentro da caminhada de realização de uma pesquisa acadêmica. Senti que esse momento se torna ainda mais especial quando o procedimento metodológico seguido tem como fundamento teórico os princípios da pesquisa reconstrutiva, que compreende que o conhecimento será construído a partir da investigação, ou seja, da realização dos grupos de discussão, e não a partir de hipóteses de pesquisas previamente elaboradas (WELLER, 2013). Sendo assim, a ida a campo busca conhecer as orientações coletivas de um determinado grupo, exigindo-se uma postura aberta por parte do pesquisador para compreender o que emerge desse momento, e não já chegar com hipóteses e crenças preparadas anteriormente na perspectiva de validá-las ou não.

No meu planejamento inicial, previa desenvolver a pesquisa de campo no mês de outubro de 2019, podendo prolongar esse período até o início de novembro, com a duração de pelo menos uma semana para cada um dos projetos. No entanto, não pude realizá-la tal qual havia sido planejado. Por questões de saúde na família, tive que rever o planejamento elaborado inicialmente e acabei ficando com pouco tempo para a realização da pesquisa de campo e num período já bem próximo do fim do ano letivo, na última quinzena de novembro, o que acarretou inúmeros desafios para o desenvolvimento desta pesquisa, que teve como campo o espaço escolar. De certo modo, eu sabia que, ao realizar a pesquisa em novembro, contaria com as experiências e reflexões dos estudantes por terem participado do projeto no decorrer de todo o ano letivo. A partir dessa avaliação, considerei junto à minha orientadora que esse seria um momento muito mais rico e proveitoso para o desenvolvimento dos grupos de discussão do que se os deixasse para o início do ano escolar. Como já estava em contato com as coordenadoras dos dois projetos pesquisados desde junho de 2019, e encontrei muita abertura, espaço de diálogo e compreensão, decidi dar continuidade ao planejamento para a realização das visitas a campo. Tinha em mente que o máximo que poderia acontecer era a necessidade de agendar uma nova ida a campo, num outro momento, para a realização dos grupos de discussão novamente.

O trabalho em campo demandou uma longa preparação e planejamento, desde o estabelecimento dos diferentes contatos para a organização da agenda até a elaboração dos instrumentos que apoiaram a realização da visita às escolas e a condução dos grupos de discussão

(roteiro tópico-guia, formulário sociocultural, termo de consentimento para a participação dos jovens, carta de apresentação da pesquisadora, entre outros)<sup>45</sup>. Além da preparação desses instrumentos, precisei definir critérios que orientassem a escolha da escola a ser visitada em cada um dos projetos e o alinhamento necessário com as equipes que estão à frente da implementação deles. Dessa forma, o seu processo já começa a ser vivenciado muito antes da chegada às escolas e, no meu caso, à própria realização da viagem para as cidades em que os projetos são desenvolvidos, o que demandou o cumprimento de um conjunto prévio de etapas.

Por se tratar de estudo de campo que envolvia a participação de jovens que ainda não alcançaram a maioridade civil, foi enviada solicitação de autorização à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep)<sup>46</sup>. Essa preparação demandou o encaminhamento de um conjunto de materiais sobre a pesquisa em realização, assim como os instrumentos que seriam utilizados em campo, os aceites institucionais das duas secretarias estaduais de educação envolvidas, a do Rio Grande do Sul e a do Mato Grosso do Sul, e o documento “Folha de Rosto para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos” assinado pela coordenadora do PPGE/FE/UnB, por ser a instituição de minha vinculação.

Para a preparação da entrada no campo, precisei realizar pesquisas sobre os projetos, alcançar um entendimento maior sobre os motivos que contribuem para que estudantes vivenciem situações de atraso escolar, bem como conhecer outras experiências de enfrentamento à distorção idade-série. De acordo com Weller (2006, p. 247), “o trabalho de campo exige não somente o domínio metodológico e metateórico do tema, mas também um conhecimento sobre o meio pesquisado como, por exemplo, a situação social dos entrevistados, atividade profissional, entre outros aspectos”.

Obviamente que, durante a pesquisa de campo, me defrontei com códigos de comunicação diferentes, afinal, o trabalho de campo ocorreu em dois estados em que nunca vivi, mesmo que já os conhecesse em razão de motivos pessoais e profissionais. Certamente, esse foi mais um desafio vivenciado para a realização da pesquisa. Nesses momentos, quando necessário, parava e perguntava aos estudantes para que pudesse compreender o que se queria dizer. No entanto, mesmo assim, alguns sentidos só foram efetivamente compreendidos no momento de análise dos grupos e contando com pesquisas à internet, bem como com o contato com as coordenadoras dos dois

---

<sup>45</sup> Todos esses instrumentos podem ser visualizados nos apêndices e anexos deste trabalho.

<sup>46</sup> A solicitação foi realizada via Plataforma Brasil pelo *site*: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.

projetos em algumas situações, por exemplo, apelidos utilizados e nomes de bairros e/ou locais. Os estudantes também tiveram seus momentos de dúvidas com relação a alguns termos utilizados, como, por exemplo, quando, no momento de preenchimento dos formulários, quase a totalidade dos estudantes participantes do Trajetórias Criativas não entendeu o que significava o turno vespertino. A criação de um ambiente acolhedor propiciou que eles pudessem se manifestar nessas situações e pedirem explicações. Foi interessante perceber similaridades de palavras entre os estados também. Por exemplo, os participantes dos dois projetos, ao referirem-se aos outros estudantes, falavam em “guri”. Os participantes do TC só falavam em “rodar” para referir-se à reprovação escolar, além do uso das típicas interjeições “bah” e “tri”.

Ao todo, foram realizados 12 grupos de discussão, coincidentemente 6 com cada um dos projetos. Tinha a intenção de realizar mais grupos, mas o tempo foi impeditivo, bem como as escolas não terem turmas participantes do projeto no período matutino. Além disso, de acordo com Weller (2006), deve-se seguir o princípio da saturação na definição da quantidade de grupos a serem realizados, já que as questões e temáticas começam a se repetir.

Foi muito interessante realizar os grupos de discussão e verificar as diferentes vantagens existentes na utilização do método, bem como perceber a teoria estudada acontecendo na prática. Dentre as diferentes vantagens do método (WELLER, 2013), os estudantes pareciam estar desenvolvendo diálogos entre eles, de forma espontânea, e chamando para participar aqueles que estavam mais calados; e a presença da pesquisadora, bem como dos gravadores<sup>47</sup>, não se constituiu como elemento de constrangimento para os participantes. Em um dos grupos realizados, um estudante chegou a mencionar que nem havia lembrado que a conversa estava sendo gravada. Da mesma forma, em diversos momentos, os estudantes se pronunciavam quando havia necessidade de maior esclarecimento diante de algo que o colega havia pontuado e que não estava tão claro, ou mesmo, quando validavam ou não uma informação.

Os estudantes dialogavam entre eles, e eu, assumindo o papel de ouvinte, buscava não interferir, deixando-os livres para ordenar as falas com autonomia até a conclusão de uma determinada temática. A minha interferência somente acontecia na conclusão de um tema, diante do silêncio do grupo ou das muitas interações desenvolvidas ao mesmo tempo, bem como da necessidade de aprofundamento de uma determinada questão ou mudança de tema. A coordenadora

---

<sup>47</sup> Para a gravação dos grupos, utilizei um gravador emprestado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller, e o meu aparelho de celular, como forma de ter maior segurança na gravação das conversas.

do projeto AJA chegou a comentar que um dos estudantes, após sua participação no grupo, havia contado que eles ficaram lá conversando bastante e que achavam que eu falaria mais, o que não aconteceu como parte da postura a ser adotada pelo pesquisador de acordo com o método documentário, conforme já pontuado no item 3.2 (Grupos de discussão) deste capítulo, princípios esses que regeram minha condução durante a realização dos grupos de discussão.

Segundo a própria recomendação do Método Documentário, a composição dos grupos considerou as relações de amizade já existentes entre os jovens participantes de ambos os projetos, isso é, procurou-se deixar a cargo dos próprios sujeitos a escolha de quem participaria ou não da discussão (WELLER, 2011). Desse modo, na apresentação da pesquisa para os estudantes nas salas de aula, já expliquei como os grupos de discussão aconteceriam e qual o quantitativo de pessoas que deveriam participar. Assim, quando me direcionava às salas para convidar os estudantes, eles já estavam articulados porque já conversaram anteriormente ou se entreolhavam rapidamente e já se levantavam, formando um grupo. Ou, ainda, como aconteceu com um dos grupos, os estudantes já estavam em frente à sala onde os grupos estavam sendo realizados, voluntariamente visando à participação.

O grupo de discussão é conduzido com base no tópico-guia elaborado a partir de perguntas que versam sobre as temáticas a serem abordadas e com clareza de quais objetivos se pretende alcançar. A proposta é que esse roteiro não seja seguido à risca, para que os participantes não tenham a ideia que está sendo dada sequência a um conjunto de perguntas pré-estabelecidas ou a um roteiro de perguntas que precisa ser cumprido do início ao fim (WELLER, 2006), mas sim que está acontecendo uma roda de conversa, o que permite a eles ficarem mais à vontade durante a participação no grupo. Isso possibilita, também, que o pesquisador esteja inteiro no grupo e aproveite as oportunidades de diálogos e temas que surgem.

Desse modo, a recomendação dada pela minha orientadora, tal qual preconiza o método, era para que não estivesse com o roteiro em mãos no momento do grupo. Devo ser verdadeira e confessar que achava que ela nunca saberia que eu estaria com o roteiro em mãos e tinha certeza que o levaria, só para garantir, afinal, me sentiria mais segura e apta para a realização dos grupos. No entanto, na noite anterior à viagem para a pesquisa de campo ao primeiro projeto visitado, conversei com duas amigas<sup>48</sup> que também pertencem à minha linha de pesquisa na Faculdade de

---

<sup>48</sup> Agradeço imensamente às amigas Cilene Vilarins e Rafaela Vilarinho pelo apoio e pela confiança que me deram nesse diálogo, encorajando-me para a condução dos grupos de discussão de forma mais livre.

Educação, e elas me encorajaram a seguir a orientação do método e ter apenas uma folha de papel em mãos com os temas principais a serem tratados, afirmando que sentiria a diferença na condução dos grupos. Assim o fiz e foi realmente muito libertador, sentindo maior proximidade com os estudantes na condução dos GDs, de modo que as conversas aconteceram de forma mais livre e a partir da entrega e escuta livre dos participantes.

Os grupos de discussão, em ambos os projetos, aconteceram em salas de aula que não estavam sendo utilizadas e foram designadas para a realização da atividade. Certamente o espaço escolar traz uma proximidade e vivência que os estudantes já conhecem, no entanto, há elementos externos, como barulho do sino marcando os tempos, além de todo o barulho próprio de um espaço escolar, e mesmo a eventual entrada das coordenadoras do projeto para avisar quanto aos tempos, no que se refere a horários para o intervalo e de saída da escola, o que efetivamente ocorreu durante a realização dos grupos com os participantes dos dois projetos. Nas vezes em que isso aconteceu, os estudantes sempre concordaram em continuar participando do grupo de discussão, já que uma eventual quebra não seria interessante para a continuidade das conversas que estavam sendo estabelecidas. Exceção para os horários de saída da escola, em que, por questões administrativas, como fechamento da escola ou horário limite para uso do cartão passe livre estudantil, não era possível continuar por muito mais tempo. No entanto, nas duas vezes em que isso ocorreu, os objetivos já haviam sido alcançados, e os grupos já estavam sendo encaminhados para sua finalização.

Nos dois projetos, os estudantes foram tirados de sala de aula para que pudessem participar dos grupos de discussão, o que também me deixou preocupada em atrapalhá-los nos seus processos de aprendizagens nos diferentes componentes curriculares. Certamente o alinhamento prévio com os coordenadores do projeto, bem como com os professores, contribuiu para que entendessem esse momento como um espaço de aprendizagem em que os estudantes refletiriam sobre as suas vivências. Ambos os projetos têm como princípios esses espaços de dialogicidade, considerando-os como necessários para o desenvolvimento e amadurecimento dos estudantes, o que também contribuiu para que eles fossem liberados da sala de aula com muita tranquilidade. Um dos professores chegou a mencionar que reorganizaria a atividade que seria desenvolvida em sala e que a efetiva participação nos grupos de discussão “contaria” como atividades para esses alunos. Ressalto que todos os professores com os quais tive contato, de ambos os projetos, estiveram super disponíveis para o meu trabalho de pesquisa, e senti muita abertura por parte deles em permitir a

saída dos estudantes durante o horário de aulas, bem como nas vezes em que tivemos a oportunidade de conversar entre a realização de um grupo e outro.

Mesmo num espaço escolar, a sala de aula foi reorganizada para receber os estudantes. Cadeiras dispostas em semicírculo para trazer maior proximidade e organizadas de acordo com o número de participantes de cada grupo. Mesa de lanche arrumada com biscoitos, chocolates, sucos e água para receber os estudantes. Era sempre curioso vê-los chegar e se sentirem cuidados por encontrarem um ambiente preparado para eles: “Tudo isso é para a gente, professora?” foi uma frase comum de ouvir quando chegavam à sala.

A realização da pesquisa de campo se constituiu como um momento rico. Em todos os grupos, com maior ou menor ênfase, os estudantes apontaram que um dos aspectos fundamentais para a retomada das suas trajetórias escolares é a forma como os professores se relacionam com eles, buscando compreender os indivíduos que são, respeitando as suas individualidades e vivências, fazendo-os se sentirem importantes perante a escola e confiantes de que podem aprender. Aliás, os jovens pontuaram que sempre encontraram pessoas, ao longo de seus percursos escolares, sejam outros estudantes, professores ou profissionais das escolas, que lhes chamavam de burros ou bagunceiros e lhes atribuíam responsabilidade por tudo de ruim que acontecia na escola. Segundo os estudantes, essa situação ainda acontece hoje nas escolas em que estudam, mas vem de parte das pessoas que não participam desses projetos. Aliás, esta foi uma percepção que pude desenvolver durante a visita aos projetos: os dois precisam ter a sua proposta pedagógica de alguma forma mais articulada com a proposta geral da escola. Aponto essa questão como um desafio identificado para os dois projetos visitados.

Ter tido a oportunidade de conversar com coordenadores e professores participantes dos projetos, bem como com os estudantes, me fez perceber alguns pontos importantes dos dois projetos para a ressignificação do espaço escolar, tornando-os mais acolhedores. Há um esforço para a criação de um ambiente de confiança e escuta, uma crença na potencialidade do estudante, não havendo estigmatização desses estudantes que estão em atraso escolar. Uma das estratégias utilizadas é considerar como ponto de partida aquilo que os estudantes já sabem, valorizando esse saber, sendo esse, então, o início para o desenvolvimento das atividades e das novas aprendizagens. Uma outra preocupação é estudar e compreender quem são os estudantes. Os projetos buscam entender a história prévia de cada um deles, o nível de amadurecimento emocional da turma e refletir sobre as melhores estratégias para garantir a atenção e o envolvimento dos estudantes nas

atividades propostas. Desse modo, os estudantes sentem que os professores se interessam por eles e eles, efetivamente, se interessam pelas atividades.

### **3.4.1 Sobre a seleção das escolas para a realização da pesquisa**

Para a realização do trabalho de campo e dos grupos de discussão, foi identificada uma escola participante de cada um dos projetos, TC e AJA, em alinhamento com as suas respectivas coordenadoras, considerando os seguintes critérios: escola com o maior quantitativo de estudantes localizada na capital e/ou região metropolitana – Porto Alegre/RS para TC e Campo Grande/MS para AJA; tempo de duração do projeto na escola; escolas com número semelhante de estudantes participantes do projeto em 2019; e, se possível, escolas com percentuais de distorção idade-série semelhantes.

Abaixo, a Tabela 9 apresenta o quantitativo dos estudantes de cada projeto, bem como o número de escolas e municípios que participam deles.

Tabela 9 – Situação dos projetos Avanço do Jovem na Aprendizagem e Trajetórias Criativas

Projetos	Nº estudantes participantes (geral)	Nº estudantes participantes (em 2019)	Nº escolas participantes (em 2019)	Nº municípios participantes (em 2019)
Avanço do Jovem na Aprendizagem	21.200 <sup>49</sup>	6.133	56	45
Trajetórias Criativas	3.719 <sup>50</sup>	603	18	07

Fonte: Elaborado pela autora com base em documentos e relatórios dos projetos.

Para o projeto TC, além das escolas de Porto Alegre, também foram consideradas as da região metropolitana (Alvorada, Canoas, Novo Hamburgo e São Leopoldo)<sup>51</sup>, com número maior de 50 estudantes participantes do projeto em 2019. Tal critério foi importante para que fosse identificada uma escola com número de estudantes participantes mais próximo das escolas do projeto AJA. Assim, a Escola Estadual Elis Regina (nome fictício), que participa do projeto desde 2012 e oferece turmas no turno vespertino, como visto na tabela abaixo, foi a selecionada.

<sup>49</sup> O número de estudantes participantes do AJA refere-se ao período de 2015 a 2019.

<sup>50</sup> O número de estudantes participantes do TC refere-se ao período de 2014 a 2018.

<sup>51</sup> Foram citados apenas os municípios da região metropolitana de Porto Alegre que possuíam escolas participantes do projeto TC em 2019. Entre eles, Canoas e São Leopoldo não aparecem na Tabela 10, pois possuíam menos de 30 estudantes participantes do projeto em 2019.

Tabela 10 – Dados de matrículas, números absolutos e percentuais de estudantes em distorção idade-série, estudantes e profissionais participantes do projeto TC em Porto Alegre/RS e região metropolitana

Escola Estadual <sup>52</sup>	Município	Total de matrículas	Estudantes em distorção idade-série	% de estudantes em distorção idade-série	Estudantes participantes do projeto em 2019	Profissionais participantes do projeto em 2019
EE RS1	Alvorada	470	143	30,4%	50	06
EE RS2	Porto Alegre	617	246	39,9%	50	05
EE Elis Regina	Alvorada	1.644	441	26,8%	100	05
EE RS3	Porto Alegre	1.357	513	37,8%	50	11
EE RS4	Novo Hamburgo	1.113	412	37,0%	50	08

Fonte: Elaborada pela autora com base em Inep (2019) e Brasil (2014b).

No ano de 2019, o projeto AJA estava sendo desenvolvido em três escolas estaduais localizadas em Campo Grande: Ney Matogrosso (nome fictício)<sup>53</sup>, EE MS1<sup>54</sup> e EE MS2<sup>55</sup>. Essas escolas ofertam vagas para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Para o projeto AJA, foi selecionada a Escola Estadual Ney Matogrosso por apresentar o maior quantitativo de estudantes participantes do projeto. Embora o projeto tenha iniciado nessa escola no ano de 2019, ela absorveu os estudantes e professores da Escola Estadual Luiza Brunet (nome fictício)<sup>56</sup>, que teve o projeto desativado no ano de 2018 por questões administrativas e relacionadas a dificuldades de acesso. A Tabela 11, abaixo, sintetiza essas informações.

<sup>52</sup> Nomenclaturas fictícias dadas às escolas. Somente a escola selecionada recebeu um nome fictício em homenagem a personalidade nascida no estado. O nome das demais escolas seguiram o padrão Escola Estadual do Rio Grande do Sul (EE RS) e Escola Estadual do Mato Grosso do Sul (EE MS) adicionado de um numeral.

<sup>53</sup> A Escola Estadual Ney Matogrosso possuía 4 turmas do AJA em 2019, sendo 2 do Bloco Intermediário (6º e 7º anos) e 2 do Bloco Final (8º e 9º anos) nos turnos vespertino e noturno.

<sup>54</sup> A EE MS1 possuía 2 turmas do AJA em 2019, sendo 1 do Bloco Intermediário (6º e 7º anos) e 1 do Bloco Final (8º e 9º) anos, ambas no turno noturno.

<sup>55</sup> A EE MS2 possuía 2 turmas do AJA em 2019, ambas do Bloco Final (8º e 9º anos) e no turno noturno.

<sup>56</sup> A Escola Estadual Luiza Brunet desenvolveu o projeto AJA entre os anos de 2016 e 2018 e atendia exclusivamente ao projeto, oferecendo turmas nos três períodos (matutino, vespertino e noturno).

Tabela 11 – Dados de matrículas, números absolutos e percentuais de estudantes em distorção idade-série, estudantes e profissionais participantes do projeto AJA em Campo Grande/MS

Escola Estadual <sup>57</sup>	Total de matrículas	Estudantes em distorção idade-série	% de estudantes em distorção idade-série	Estudantes participantes do projeto em 2019	Profissionais participantes do projeto em 2019 <sup>58</sup>
EE Ney Matogrosso	1.387	346	24,9%	114	33
EE MS1	1.677	628	37,4%	75	12
EE MS2	698	202	28,9%	55	10

Fonte: Elaborada pela autora com base em Inep (2019) e SED/MS (2016b).

### 3.4.2 Sobre a visita ao projeto *Trajetórias Criativas (Rio Grande do Sul)*

A visita ao projeto *Trajetórias Criativas* ocorreu entre os dias 18 e 20 de novembro de 2019. Os contatos prévios para a organização da visita foram estabelecidos inicialmente com a coordenadora geral do projeto, que prontamente me colocou em contato com a coordenadora do projeto na escola, conforme alinhamento sobre qual seria a escola participante da pesquisa a partir dos critérios definidos, e também com a responsável pelo projeto na Seduc. De forma direta, realizei os contatos e os agendamentos, buscando preparar uma imersão no projeto na visita à cidade. Todas as três pessoas contactadas sempre se mostraram muito disponíveis para contribuir com o trabalho de campo. Os contatos foram estabelecidos por *e-mail*, ligações telefônicas e WhatsApp.

A definição da data para a pesquisa de campo levou em conta a realização de uma ação formativa denominada Seminário, que aconteceria no dia 18 de novembro. Esse seria um momento de troca de experiências entre as diferentes escolas que estavam implementando o projeto e que compartilhariam as suas experiências. Percebi que essa seria uma grande oportunidade para fazer uma imersão sobre essas diferentes experiências. De acordo com a proposta,

os Seminários constituem uma consolidação da proposta TC pelo fato de concretizarem a formação continuada, na medida em que docentes inscrevem trabalhos relacionados a uma ação específica, disseminando experiências e refletindo sobre elas fundamentados nas ideias de Autoria – Criação – Protagonismo e Autonomia. Os Seminários reúnem equipe da universidade, rede escolar, professores e estudantes em uma mesma situação, colocando-os na condição de aprendentes que desenvolvem ações recíprocas. Tais encontros podem ocorrer algumas vezes ao ano, servindo também de inspiração para

<sup>57</sup> Nomenclaturas fictícias dadas às escolas. Somente a escola selecionada recebeu um nome fictício em homenagem a personalidade nascida no estado. O nome das demais escolas seguiram o padrão Escola Estadual do Rio Grande do Sul (EE RS) e Escola Estadual do Mato Grosso do Sul (EE MS) adicionado de um numeral.

<sup>58</sup> Os profissionais participantes do AJA incluem: Coordenador do Projeto, Assessor do projeto, Psicólogo Educacional, Coordenador da Qualificação e Professores.

outras escolas ainda não inseridas no projeto, as quais podem participar como convidadas. (BRASIL, 2014b, p. 9).

Para trazer um pouco mais de emoção a esse momento, surgiu um cenário bastante desafiador, dias antes da visita ao projeto. Havia sido marcada uma paralisação de professores da rede estadual de ensino, com forte indicativo de greve<sup>59</sup>, dois dias antes da minha ida a Porto Alegre. Em contato com a coordenadora do projeto na escola pesquisada, fui informada de que os professores do Trajetórias Criativas haviam decidido não entrar em greve naquele momento, com exceção de um deles, o de Educação Física. Desse modo, haveria estudantes na escola e esses poderiam participar da pesquisa. Esse acolhimento fez eu me sentir encorajada para seguir com a visita.

No entanto, com a deflagração da greve de professores, o evento Seminário do TC foi cancelado. Com isso, foi necessária a reorganização da agenda do primeiro dia, mas consegui manter a conversa com a coordenadora do projeto na secretaria de estado de educação, que aconteceria ao fim do seminário, e acrescentar um momento de diálogo com a coordenadora do TC na escola pesquisada e com os professores, ganhando a participação da professora Clarice Traversini<sup>60</sup> nesse momento. Ao final do dia, encontrei-me com a coordenadora geral do projeto. Assim, o primeiro dia da visita foi marcado por uma rodada de conversa mais ampla, de forma mais estruturada e separadamente com cada uma das coordenadoras do projeto, representantes da coordenação geral, da secretaria de educação e da escola.

A pessoa responsável pela coordenação do projeto na Seduc também assume outros projetos voltados para os anos finais do ensino fundamental. Conversamos sobre o projeto, e ela destacou a mudança de motivação dos estudantes ao participarem do projeto e o estabelecimento de uma nova relação entre docentes e discentes. No TC, a Seduc exerce um papel mais de logística, possibilitando o diálogo com as escolas e os recursos financeiros para a formação continuada – visitas às escolas e realização dos seminários, compras de materiais e saídas a campo –, enquanto a parte pedagógica fica sob responsabilidade do Colégio de Aplicação da UFRGS. Essa parceria é

---

<sup>59</sup> Os professores decidiram entrar em greve por estarem com salários parcelados há praticamente 50 meses, desde a gestão do governador anterior (2014-2018), por conta do não recebimento do salário em dia e também devido ao encaminhamento de pacote de medidas pelo governador à Assembleia Legislativa no dia 13 de novembro de 2019. A greve foi coordenada pelo CPERS-Sindicato.

<sup>60</sup> Prof.<sup>a</sup> Dra. Clarice Salete Traversini, da UFRGS, foi uma das participantes da minha banca de qualificação de mestrado, e que topou me acompanhar na visita à escola nessa tarde. Foi um importante momento para trocar ideias e pensar nas possibilidades do projeto TC e também do mestrado. Tal qual o termo utilizado pela prof.<sup>a</sup> Clarice, “pesquisar com”, havia proposto na banca que queria fazer um “qualificar com” para que pudéssemos ter diferentes oportunidades de trocas ao longo dessa nova fase do mestrado.

celebrada por meio da assinatura de convênio específico entre essas duas instituições. Na nossa conversa, fui surpreendida com a existência de um novo programa de aceleração da aprendizagem (Acelera RS), que estava sendo delineado com o desafio de chegar a novas escolas, mas que, naquele momento, ainda não havia estabelecido diálogo com o TC.

Após a conversa na secretaria, encontrei-me com a professora Clarice Traversini, uma das participantes da minha banca de qualificação de mestrado, que concordou em me acompanhar na visita à escola para uma reunião com os professores, visando melhor compreensão do projeto TC e da sua proposta a partir da prática diária que desenvolvem. Esse encontro se caracterizou como um importante momento para trocar ideias com essa querida professora e para refletir tanto sobre as possibilidades do projeto TC e como sobre o meu mestrado.

Seguimos, então, para a escola selecionada para a pesquisa, aqui nomeada de forma fictícia como Escola Estadual Elis Regina, que fica localizada na região metropolitana de Porto Alegre, município de Alvorada, a cerca de 18 km do centro de Porto Alegre. Não há nenhuma percepção de mudança de município entre Porto Alegre e Alvorada. Um é a continuidade do outro, embora se perceba em Alvorada uma arquitetura mais horizontalizada. O município possui uma população estimada em mais de 210.305 habitantes (IBGE, 2019) e é caracterizado como cidade dormitório de Porto Alegre. Possui alto índice de violência, tendo sido considerado pelo Atlas da Violência 2019 como o sexto município mais violento do país. Por esse motivo, fui informada de que poderia enfrentar dificuldades em conseguir transporte até a escola. Nas minhas diferentes idas para lá, tive dois pedidos de transporte por aplicativo cancelados, um deles quando estava indo para a escola e um outro quando realizava o percurso de volta até o hotel em que estava hospedada. Não foi vivenciado nenhum outro tipo de problema ou situação difícil.

Ao chegarmos na escola, professora Clarice e eu nos deparamos com um ambiente muito agradável, com uma área externa extremamente arborizada e grande em termos de infraestrutura. A escola possui 2.098 estudantes, de acordo com o Censo Escolar 2018 (INEP, 2019), e funciona nos 3 turnos. Oferece Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Curso Técnico e EJA. Ainda de acordo com o Censo Escolar de 2018, possui 441 estudantes em distorção idade-série, o equivalente a 26,8%.

A escola possui biblioteca, quadra de esportes descoberta, laboratório de informática, sala de vídeo, parque infantil, refeitório e horta orgânica, que é cuidada pelos estudantes do Trajetórias Criativas. Durante a realização dos grupos, os estudantes pontuaram que a horta está descuidada

por conta da saída de um professor que ficava responsável por ela, e que o projeto precisa ser reativado. O espaço para o TC é composto por um bloco de 4 salas destinadas ao projeto, sendo uma para sala de coordenação e uma para sala de vídeo, localizada no segundo andar. Os estudantes trouxeram muitas queixas em relação à infraestrutura: falta de ventilação, piso das salas de aula faltando tacos de madeira e espaços sujos. Eles relataram, também, diversos eventos violentos que aconteceram próximos à escola e necessidade de realização da limpeza de uma grande área de mata circunvizinha, salientando que a segurança deveria ser reforçada de maneira geral.

Na escola, o projeto Trajetórias Criativas está organizado da seguinte forma: as aulas acontecem no turno vespertino, sendo que as reuniões de planejamento com a participação de todos os professores acontecem toda quarta-feira pela manhã. O projeto possui duas turmas na escola: TC1 e TC2. A TC1 é composta por estudantes que participam pelo primeiro ano do projeto, já a TC2 é composta por estudantes que já estão no seu segundo ano. O projeto possui uma sala própria que é o grande ponto de encontro entre professores e estudantes. Os estudantes frequentam a sala para tirar dúvidas, conversar com a coordenadora e os professores, compartilhar suas questões pessoais e buscar acolhimento quando necessário.

Durante os dias em que lá estive e pelas falas dos participantes nos diferentes grupos de discussão realizados, percebi que os estudantes têm a sala de coordenação do projeto como um espaço de escuta, cuidado e acolhimento. Eles percebem o cuidado e a atenção dos professores, sentem que são amigos, que os apoiam, e sabem que também brigam quando necessário. Muitas vezes, nessa sala, oferecem-lhes chás, que chamam de “cházinho da coordenadora” e é considerado como um momento de respiro para eles. A questão é que, muitas vezes, quando recorrem à sala da coordenação, esses estudantes querem compartilhar alguma situação que estão vivenciando, seja nervosismo ou insegurança, ou com a qual estão tendo dificuldade de lidar, e eles sempre encontram um espaço de escuta e um chá para que possam se acalmar. Esse espaço de acolhimento foi trazido tanto nas falas dos estudantes como na dos professores.

O momento com a coordenadora do projeto na escola ocorreu de forma conjunta com quase todos os professores que participam do projeto<sup>61</sup>. Por conta da paralisação, não havia estudantes na escola nesse primeiro dia da visita. O diálogo com a equipe foi extremamente rico, e ficou muito evidente que a formação do projeto, bem como a sua proposta, contribui para uma mudança do

---

<sup>61</sup> Vide agenda constante no Apêndice G, página 214.

olhar do professor, que vai além da prática vivenciada, conforme explicitado por um deles durante a conversa:

o aluno passa a ser mais importante que o próprio conteúdo. Nós não temos que vencer o conteúdo, como muitos professores dizem, e como ouvia meus professores dizerem, não é uma luta contra o conteúdo, o conteúdo é nosso aliado no trabalho, não é quantidade, é qualidade. (Professor, Caderno de Campo, 18 de novembro de 2019).

Ficou muito claro, ainda, o quanto participar do projeto é uma oportunidade para que os professores reflitam sobre a sua conduta pedagógica, trazendo uma mudança de olhar sobre a sua prática. Saem questões relacionadas ao conteudismo, a “ter que vencer o conteúdo” e entram reflexões que colocam o estudante no centro do processo da aprendizagem: O que efetivamente interessa ao estudante? Como esse conteúdo faz sentido para a realidade deles? Como garantir o engajamento deles nas atividades? Como respeitar o tempo de aprendizagem de cada estudante? Como ter a escola como propiciadora de um espaço de escuta? Essas perguntas estavam muito claras na forma como os professores se expressavam e com as preocupações acerca de tornar a escola um espaço mais acolhedor e mais próximo dos estudantes.

Em todas as falas com a equipe que atua na implementação do TC, ficou muito explícito o quanto é importante criar vínculo com os estudantes. Posso até afirmar que uma das grandes intenções do projeto é garantir a permanência dos estudantes na escola e aprofundar vínculos com eles, tal qual retrata a fala de um dos professores: “É pra fazer eles virem e terem interesse pela escola, e atrair e trazer eles de volta pra gente e a gente tem essa questão de proximidade dos alunos” (Professor, Caderno de Campo, 18 de novembro de 2019).

Uma professora mencionou que o projeto contribui para “mudar o olhar do professor com relação à expectativa, à vivência, a tu criar ferramentas e possibilidades pra valorizar e ter uma visão diferente da aprendizagem, é impressionante” (Professora, Caderno de Campo, 18 de novembro de 2019). Outro professor complementou afirmando que

Desde quando eu entrei eu fui muito conteudista, eu queria vencer conteúdos, queria vencer conteúdos e cada vez mais eu estou percebendo que não é isso, não é vencer conteúdos é fazer valer essa experiência, é fazer sentido pra eles, mostrar da onde que vem, porque acontece e onde eles podem encontrar essa, enfim, o conteúdo em si, a proposta que a gente traz. (Professor, Caderno de Campo, 18 de novembro de 2019).

Também apareceu nas falas que os professores querem que o estudante estabeleça outro vínculo com a aprendizagem e com a escola, de modo que eles consigam seguir com os estudos quando saírem do projeto e cursar o ensino médio, sendo assim, o que mais importa é que eles

aprendam como estudar, como se apropriar de um determinado conteúdo para que possam seguir com as suas aprendizagens aonde quer que estejam.

A formação em serviço é um dos princípios que o projeto Trajetórias Criativas tem para a sua efetiva implementação. E esse viés apareceu de forma bastante clara na voz dos professores, seja no âmbito da escola, que tem sofrido com os cortes de carga horária que os professores vivenciaram nos últimos anos, seja pela não retomada do curso de pós-graduação *lato sensu* desenvolvido pela UFRGS entre 2014 e 2015<sup>62</sup>, específico para os professores participantes do projeto, seja pelos seminários que acontecem ao longo do ano e buscam uma reflexão sobre a prática pedagógica e a troca de experiências entre as diferentes escolas que implementam o projeto.

No segundo dia da visita, cheguei à escola no período da tarde para visitar as turmas participantes dos projetos e convidar os estudantes a fazer parte da pesquisa, mesmo que a coordenadora e os professores já tivessem conversado com eles anteriormente. Assim, iniciei o trabalho passando nas duas salas para me apresentar. Esse foi o momento para despertar a curiosidade deles sobre o meu trabalho e também para já começar a criar alguma relação com eles. Por isso, abri espaço para que eles fizessem qualquer tipo de pergunta, mesmo pessoal. E eles efetivamente perguntaram: queriam saber onde eu morava, se tinha filhos, qual a minha idade, entre outras questões. Nenhum deles sabia o que era o mestrado, no entanto, quando relatei o meu trabalho a algo semelhante ao que eles fazem com as atividades de Iniciação Científica que são desenvolvidas pelo projeto, eles conseguiram entender melhor.

Os estudantes ficaram curiosos em relação à realização dos grupos de discussão. Entre a realização de um grupo de discussão e outro, nos momentos de chegada e durante os intervalos, procurei circular pela escola e estar próxima à sala de coordenação do projeto, tanto para observar os estudantes quanto para me aproximar deles. Nesse segundo dia, consegui desenvolver dois grupos de discussão. No terceiro dia da visita, mais quatro grupos foram realizados, sendo dois deles no período da manhã, ou seja, no turno contrário às aulas. No dia anterior, convidei, alinhada com a coordenadora do projeto na escola, alguns estudantes para irem à escola no período matutino, de modo que eu pudesse ouvir uma maior quantidade de estudantes. Um grupo efetivamente conseguiu ir; outro grupo de discussão foi composto por estudantes egressos do TC que estavam na escola, o que foi altamente interessante, pois tive a oportunidade de conversar também com

---

<sup>62</sup> As dissertações de mestrado de Julia Reis e Konstans Steffen, ambas pela UFRGS e orientadas pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Clarice Traversini, trazem o levantamento das produções acadêmicas desenvolvidas nesse curso de pós-graduação.

estudantes que já estavam cursando o ensino médio. Em um momento, quando estava circulando pela escola, um grupo de meninas perguntou quando poderíamos conversar novamente, demonstrando que haviam gostado da atividade proposta. Ao fim do terceiro dia de visita a campo, os professores do TC decidiram aderir à greve de professores da rede estadual, coincidindo com o término da minha atividade por lá.

### ***3.4.3 Sobre a visita ao projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem (Mato Grosso do Sul)***

A visita ao projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem também durou três dias e ocorreu entre 27 e 29 de novembro de 2019. Os contatos para a organização da visita a campo ficaram centralizados na própria SED/MS, que seria a responsável por contatar a escola. Em todos os contatos realizados, senti abertura e disponibilidade em apoiar o trabalho que eu estava propondo, especialmente já num período de encerramento do ano letivo.

Para trazer um pouco de emoção à visita de campo, ao tentar fazer o *check-in* da viagem aérea, constatei que, de forma equivocada, havia comprado a passagem de ida para o dia anterior ao previsto. Passado o estresse para comprar uma nova passagem, até porque não são tantos os vôos existentes entre Brasília e Campo Grande, além do preço exorbitante de uma passagem aérea comprada de última hora, consegui chegar à cidade com um turno de atraso, ou seja, para iniciar as atividades de pesquisa no dia 27 de novembro à tarde. Da mesma forma que na visita ao TC, houve a necessidade de reorganização da agenda em contato com a pessoa responsável na SED/MS. Ao chegar em Campo Grande, tal qual combinado, segui diretamente para a escola identificada para a realização da pesquisa de campo.

A agenda incluiu diálogo com a equipe responsável na Secretaria de Estado de Educação, a coordenadora do projeto na escola e a equipe multidisciplinar. O primeiro dia de visita foi dedicado a conversas com as equipes, tanto no período vespertino como no noturno. Aproveitei, ainda, para visitar as turmas participantes do projeto com a finalidade de me apresentar e falar sobre o trabalho que realizaria na escola. Como a coordenadora na escola já havia informado sobre a minha ida, os estudantes já tinham uma certa expectativa em relação à atividade. Assim, visitei as duas turmas do vespertino e as duas turmas do noturno para me apresentar. Percebi uma quantidade muito significativa de meninos em comparação com a quantidade de meninas, tal qual os dados

estatísticos mostram quanto a haver uma maior incidência de distorção idade-série entre os meninos.

Senti, também, as turmas muito esvaziadas nessa época do ano. Havia caído uma chuva bastante forte nesse dia, o que foi alegado como sendo um dos motivos da ausência dos estudantes. Esse momento foi importante para despertar a curiosidade deles sobre o meu trabalho e também para já estabelecer uma relação inicial. Da mesma forma que no TC, dei a oportunidade para que eles fizessem qualquer tipo de pergunta, mesmo pessoal. Perguntaram sobre diferentes temas, buscando entender em qual cidade eu morava, se tinha filhos, qual a minha idade e, também, o meu interesse em desenvolver essa pesquisa com eles. Nenhum estudante sabia o que era UnB, e somente um falou sobre o que seria um mestrado: “um estudo depois da faculdade”. Percebi, ainda, muita curiosidade deles pelos meus deslocamentos geográficos: uma baiana que vive em Brasília, fazendo pesquisa em dois estados diferentes – Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul. A maior parte deles afirmou nunca ter viajado, mas que gostaria muito de viajar e conhecer outras cidades e estados. Em uma das turmas visitadas, um grupo de estudantes me fez a provocação de que seria interessante que os estudantes de cada um dos projetos pesquisados tivessem a oportunidade de se conhecerem. Gostando da provocação, respondi que buscarei organizar, alinhando com as coordenações dos projetos, um momento a distância para que eles possam trocar experiências, saberes e vivências.

Nos dias em que estive na escola, procurei participar dos momentos coletivos dos estudantes, tanto na perspectiva da observação em campo como para me aproximar dos estudantes. Tive a oportunidade de interagir durante os recreios, no horário de chegada à escola e durante a atividade de Acolhida. É interessante perceber que, logo após esses momentos, alguns dos estudantes já buscaram aproximação, mesmo antes da realização do grupo, e outros, que criaram vínculos após a realização dos grupos, voltavam à sala para ver se estava no intervalo.

Eles trouxeram, com muita clareza, a crença de que o diferencial do projeto está na metodologia, nos professores e na forma de olhar para os estudantes. Esses estudantes alegaram que o projeto busca olhar, de forma mais profunda, para a história deles, compreendendo as mais diversas situações vivenciadas. Dessa forma, a escola não foca apenas no conteúdo, mas tem um olhar mais humano para o estudante participante do projeto. Trouxeram a importância da equipe multidisciplinar para o apoio necessário aos estudantes e as visitas domiciliares realizadas para os

estudantes faltantes como um aspecto que faz diferença, tanto para entender as causas da ausência e garantir a permanência na escola quanto para que eles se sintam importantes perante a escola.

A unidade escolar está localizada bem próxima a um terminal de ônibus. A grande maioria dos estudantes utiliza o transporte público para acesso à escola, por essa não ser uma área residencial e pelo fato de eles morarem longe. A existência do terminal de ônibus bem em frente à escola foi um dos motivos que fez com que as turmas do AJA, que antes funcionavam em outra escola, que era exclusiva para o projeto, fossem transferidas para essa, já que na outra havia uma grande dificuldade de transporte público, sendo esse o motivo alegado pela Secretaria de Estado de Educação.

A escola ocupa terreno e prédio bastante grandes, possui 1.408 estudantes, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019), funciona nos três turnos e oferta 9º ano do ensino fundamental II, ensino médio e curso técnico. Possui biblioteca, quadra de esportes coberta e descoberta, laboratório de ciências, laboratório de informática e pátio coberto que funciona como refeitório. Ainda que com uma boa infraestrutura, nos diversos grupos realizados, os estudantes pontuaram que não usam muito esses outros espaços escolares. Ainda de acordo com o Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019), a escola possui 346 estudantes em distorção idade-série, o equivalente a 24,9%.

Embora a escola seja grande, são ofertadas poucas turmas do projeto AJA. No período matutino, acontecem duas turmas do AJA Ensino Médio<sup>63</sup>. Nos períodos vespertino e noturno, são ofertadas duas turmas em cada um deles, uma do Bloco Intermediário (referentes aos 6º e 7º anos do EF) e outra do Bloco Final (referentes aos 8º e 9º anos do EF). No turno noturno, também são ofertadas três turmas de ensino médio. Ao todo, foram apenas nove turmas do projeto na escola em 2018. Assim como o TC, o AJA possui um espaço específico dedicado ao projeto, composto por dois andares da escola, com salas de aula e sala de coordenação do projeto e de professores, com um grande fluxo de estudantes entrando e saindo a todo tempo. Em um dos momentos em que eu lá estava, um dos estudantes do noturno foi trazido à sala porque estava passando mal, e vi uma equipe empenhada em prestar um atendimento emergencial, bem como compreender, sem julgamentos, o que havia acontecido. Esse estudante criou um vínculo depois comigo e foi muito ativo durante o grupo de que participou.

---

<sup>63</sup> Para o Ensino médio, são duas Trajetórias para adolescentes na faixa etária de 17 a 21 anos: Trajetória 1 – com a conclusão da etapa em 2 anos; Trajetória 2 – com a conclusão em 2 anos e integrado aos cursos de qualificação.

Nas diversas escutas realizadas com os participantes do projeto, especialmente com as equipes de coordenação do projeto, tanto no âmbito da escola como da SED/MS, percebi que o AJA se propõe a repensar o formato da escola. A metodologia do projeto é baseada nos seguintes princípios pedagógicos: diálogo, protagonismo do estudante e acolhida. Para isso, uma das estratégias utilizadas é buscar conhecer o estudante que chega para o projeto: Quais as suas histórias? Quais os desafios que ele está vivendo? Quantas vezes já abandonou a escola e quais foram os motivos? Como fazer para que a aprendizagem seja significativa daqui para a frente? Quais os motivos para a sua transferência (quando for o caso)? Todas essas inquietações apareceram durante as diferentes conversas realizadas.

A escola busca, então, entender quem é esse estudante, quais são os seus saberes e quais conteúdos precisam ser trabalhados e valorizados. O projeto possui uma metodologia específica, que busca professores que se sentem desafiados a trabalhar com estudantes nessa faixa etária, com uma nova forma de olhá-los, já que frequentemente eles são estigmatizados como aqueles que não querem nada, que têm maus comportamentos, que já foram transferidos de escolas muitas vezes e que, também, cumprem medidas socioeducativas.

A existência de uma equipe multidisciplinar que trabalha de forma articulada com os professores contribui para o exercício de escuta e acolhimento desse estudante, que vai muito além de “passar o conteúdo”. Os profissionais mencionaram que “os estudantes chegam na escola bastante fechados, arredios, armados, desconfiados e com baixa autoestima. Com o tempo, mudam de comportamento e a partir do momento em que o professor conseguiu conquistá-los, aí a aprendizagem acontece” (Membro da equipe multidisciplinar, Caderno de Campo, 27 de novembro de 2019).

Em sua metodologia, o AJA prevê um momento chamado “acolhida”. A escola é livre para identificar o momento que considere mais interessante, se no início ou fim das aulas, e a proposta é que esse seja um momento que conte com o envolvimento de todos. Na escola visitada, decidiu-se que a acolhida aconteceria no início de cada turno e cada dia está sob a responsabilidade de uma pessoa da equipe, seja da coordenação ou dos professores. Tive a oportunidade de participar de três diferentes momentos de acolhida, dois no turno vespertino e um no noturno. Foram realizadas atividades completamente diferentes acerca de temas como curiosidades sobre o Natal, coordenada pela professora de inglês; uso do celular e doenças relacionadas, conduzida pelo professor de biologia; e um momento de brincadeira trabalhando agilidade e concentração, coordenado pela

professora de artes. Nesses diferentes momentos, percebi o envolvimento dos estudantes na atividade e a possibilidade de levar temáticas para serem trabalhadas em sala de aula. Essa também foi uma oportunidade para que eu me aproximasse deles.

Nas falas com as equipes de coordenação, percebi que há um sentimento comum de que não podem mais perder esse estudante, porque eles já perderam muito tempo. Há clareza de que é preciso tratar esses processos de exclusão que permeiam toda a rede escolar, numa perspectiva de mudança de cultura mesmo. Foi pontuado pela equipe que o próprio AJA ainda possui altas taxas de abandono escolar, mesmo com acompanhamento rígido de frequência e com visita familiar, bem como de reprovação, e que essa questão se constitui um desafio maior ainda para eles.

Essas preocupações são percebidas pelos estudantes, o que fica claro nos grupos de discussão realizados. Eles sentem que os professores se importam com eles. A possibilidade de avançar e terminar logo os estudos apareceu na fala dos estudantes como algo que lhes desperta o interesse para participar do projeto. Ressaltaram, também, o incentivo, o carinho, o cuidado, a atenção que recebem dos professores e dos funcionários em geral.

Em dois grupos de discussão diferentes, contei com a participação de dois estudantes transgêneros, e ambos trouxeram que nunca haviam sido acolhidos, cuidados e respeitados como nesse projeto. Durante os grupos, pude perceber que esses estudantes foram tratados com muita naturalidade, mesmo quando, em um dos grupos, chamaram-no pelo artigo “ela”, e imediatamente o estudante pontuou qual seria a forma correta de ser tratado.

#### ***3.4.4 Grupos de discussão realizados***

No decorrer do trabalho de campo, foi realizado um total de 12 grupos de discussão com estudantes participantes dos projetos TC e AJA, sendo seis grupos com cada um deles, tal qual descrição dos quadros abaixo.

Quadro 3 – Grupos de discussão realizados com estudantes participantes do projeto Trajetórias Criativas / RS

<b>GD</b>	<b>Membros</b>	<b>Composição do grupo</b>	<b>Duração</b>	<b>Data</b>	<b>Local</b>
1	Ef, Nf, If, Af e Cf	Grupo de meninas	1h10min	19/11/2019	Sala de aula
2	Em, Gm, Fm, Pm, Mm, Vm e Cm	Grupo de meninos	0h41min	19/11/2019	Sala de aula
3	Am, Lm, Um e Bm	Grupo de meninos egressos	1h13min	20/11/2019	Sala de aula
4	Vf, Nf e Jf	Grupo de meninas	0h30min	20/11/2019	Sala de aula
5	Tm, Hm, Qm e Jm	Grupo de meninos	0h28min	20/11/2019	Sala de aula
6	Nm, Im, Rm, Sm e Km	Grupo de meninos	0h15min	20/11/2019	Sala de aula

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa.

Quadro 4 – Grupos de Discussão realizados com estudantes participantes do projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem / MS

<b>GD</b>	<b>Membros</b>	<b>Composição do grupo</b>	<b>Duração</b>	<b>Data</b>	<b>Local</b>
1	Pm, Tm, Wm, Gm, Qm e Hm	Grupo de meninos	0h34min	28/11/2019	Sala de aula
2	Im, Fm, Om, Nm e Um	Grupo de meninos	0h41min	28/11/2019	Sala de aula
3	Lf, Rf, Bf e Tf	Grupo de meninas	0h20min	29/11/2019	Sala de aula
4	Rm, Lm, Am, Em e Mm	Grupo de meninos (noturno)	0h38min	28/11/2019	Sala de aula
5	Hm, Sm, Dm, Km e Vm	Grupo de meninos	0h30min	29/11/2019	Sala de aula
6	Xm, Ym e Zm	Grupo de meninos	0h14min	29/11/2019	Sala de aula

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa.

## **4 GRUPOS DE DISCUSSÃO COM ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE**

Este capítulo dedica-se à apresentação da análise dos dados reunidos a partir da realização de grupos de discussão com jovens participantes dos projetos Trajetórias Criativas e Avanço do Jovem na Aprendizagem. Como já mencionado no capítulo anterior, foram realizados seis grupos de discussão com estudantes participantes de cada um dos projetos.

Posteriormente, foram selecionados dois grupos, um de cada projeto, com o intuito de analisar em profundidade o sentido documentário das ações dos jovens, buscando refletir acerca das suas perspectivas e visões de mundo, para compreender o fenômeno da distorção idade-série, bem como a importância da participação nos referidos projetos para a retomada das suas trajetórias escolares.

Os grupos de discussão realizados com pessoas que partilham de experiência em comum reproduzem estruturas sociais ou processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação... ele documenta experiências coletivas assim como características sociais desse grupo, entre outras: as representações de gênero, de classe social, de pertencimento étnico e geracional. Nesse sentido, os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos. (WELLER, 2013, p. 58).

De acordo com o Método Documentário, “a amostra teórica não é definida previamente, mas ao longo da pesquisa, implicando em um processo consecutivo e cumulativo de coleta de dados” (WELLER, 2006, p. 248). Assim, as escolhas são realizadas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa e a partir de materiais e informações produzidos a partir das vivências do trabalho em campo. Para as escolhas dos grupos, foram considerados os seguintes critérios: a) composição de pessoas do gênero masculino, já que a distorção idade-série é maior entre esse grupo; b) aprofundamento dos temas discutidos de acordo com os objetivos da pesquisa; e c) maior interação entre os participantes. Desse modo, foram selecionados os grupos G2 para o Trajetórias Criativas e G4 para o Avanço do Jovem na Aprendizagem.

Os dois grupos analisados foram nomeados a partir da metáfora de foco que emergiu da discussão coletiva: “Chance perdida” e “Pé na frente”, respectivamente para os GDs realizados com os participantes dos projetos Trajetórias Criativas e Avanço do Jovem na Aprendizagem. Uma vez identificados os grupos, foram selecionadas as passagens de cada um deles que seriam analisadas.

O processo de escuta desenvolvido durante o trabalho de campo buscou colocar em primeiro plano as perspectivas dos estudantes sobre suas trajetórias escolares, os motivos que contribuíram para a situação de atraso escolar em que se encontram atualmente, suas percepções acerca da importância da escola para suas vidas e seus projetos de futuro.

Após breve apresentação do contexto em que os GDs foram realizados<sup>64</sup> e de uma breve biografia dos estudantes participantes, segue a análise das passagens/segmentos mais relevantes para a pesquisa, inicialmente para o grupo “Chance Perdida” e, em seguida, para o grupo “Pé na frente”. A participação dos estudantes nos grupos de discussão aconteceu de forma voluntária e a partir da assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido, devidamente lido e assinado pelos jovens antes do início do GD. A composição dos diferentes grupos deu-se a partir da decisão dos próprios estudantes, desde que seguissem o critério de formação de acordo com sua orientação de gênero<sup>65</sup>.

#### **4.1 Grupo “Chance perdida”**

O grupo “Chance perdida” foi composto por sete participantes, um número bastante elevado para um grupo de discussão. Com idades entre 14 e 17 anos, esses estudantes estavam, num retorno do intervalo, em frente à sala onde os grupos estavam sendo realizados, esperando que a pesquisadora retornasse e demonstrando interesse em participar da atividade. Relembro que a pesquisadora já havia passado nas salas de aula explicando sobre o trabalho em desenvolvimento e convidando os estudantes a participarem dos grupos de discussão. No entanto, eles chegaram na sala, sentaram-se e foram logo pedindo explicações acerca da atividade, pois não sabiam exatamente o que foram fazer por lá. Segundo eles, o grande chamariz que despertou o interesse em participar da atividade foi ter sabido pelos outros colegas que receberiam lanche durante a realização dos GDs.

O grupo foi nomeado como “Chance perdida” em decorrência de uma proposição apresentada no decorrer da realização do GD. Durante o grupo, os jovens pontuaram que já perderam a chance de vivenciar uma trajetória escolar linear e que vivem hoje “sob pressão” e com

---

<sup>64</sup> Para maior aprofundamento acerca do contexto em que os GDs foram realizados, verificar os itens 3.4.2 para o projeto TC e 3.4.3 para o projeto AJA, constantes do capítulo 3.

<sup>65</sup> Foi utilizado o termo “orientação de gênero” uma vez que, dos 12 grupos de discussão desenvolvidos, 2 contaram com a participação de transgêneros nos grupos masculinos.

o sentimento de arrependimento por não terem estudado antes e nem prestado atenção nas aulas. Ao mesmo tempo, eles reconhecem que são os maiores prejudicados por não terem aproveitado as diversas chances que receberam.

Explicada a atividade a ser realizada, os estudantes preencheram e assinaram os documentos – Formulário sociocultural, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –, tendo esse último sido lido em voz alta pela pesquisadora, bem como foram orientados sobre o “Termo de Assentimento” a ser assinado pelos pais e/ou responsáveis. O grupo desenvolveu uma dinâmica bastante interativa com a participação de todos.

Para a análise do grupo de discussão, foram identificadas e selecionadas quatro passagens com base nos seguintes critérios: a) seleção da passagem inicial (conforme indicado no método documentário); b) passagens significativas para os sujeitos participantes da pesquisa; c) alinhamento com os objetivos da pesquisa; e d) passagens com maior interação entre os participantes. Desse modo, as passagens selecionadas foram nomeadas de acordo com a temática principal discutida no grupo: a) Refletindo sobre as trajetórias escolares; b) Projeto Trajetórias Criativas e sua contribuição para a elevação da confiança e da autoestima dos jovens; c) Dificuldades em conciliar estudo e trabalho; e d) Projetos de futuro. A divisão temática, conforme quadro abaixo, identifica os temas tratados pelo grupo durante a realização do GD.

Quadro 5 – Divisão temática GD “Chance perdida”

Controle do Tempo		Duração	Passagem	Temas
1	00:00:00 -00:02:25	2 min e 25 seg	-	Apresentação do grupo
2	00:02:28 - 00:11:12	8 min e 34 seg	Passagem Inicial	Trajetória escolar Reprovações e abandono escolar Amizades e influências Arrependimento
3	00:11:15 -00:13:35	2 min e 20 seg	Importância da escola	A escola é tudo
4	00:13:37 -00:17:05	3 min e 30 seg	Trajetórias Criativas	Projeto como oportunidade Preconceito com o projeto / estudantes Projeto é diferente
5	00:17:15 -00:21:14	3 min e 59 seg	Atraso escolar	Brincadeiras e distração como motivos para atraso escolar O cuidado do projeto com o estudante
6	00:21:17 - 00:24:30	3 min e 13 seg	Para mudar a escola	Aprendendo a lidar com seus problemas Infraestrutura Influências de outros

(Continua)

(Continuação)

	<b>Controle do Tempo</b>	<b>Duração</b>	<b>Passagem</b>	<b>Temas</b>
7	00:24:32 -00:30:54	6 min e 22 seg	Família	Relações familiares diversas Cobrança maior entre eles
8	00:30:55 -00:33:42	2 min e 47 seg	Sobre ser jovem	Responsabilidade Momento de estudar, não de trabalhar Dificuldades de ser estudante em atraso escolar
9	00:33:44 -00:35:28	1 min e 44 seg	Sobre ser jovem e trabalhar	Dificuldade de conciliar estudo e trabalho Independência de ter seu dinheiro
10	00:35:30 -00:37:31	2 min e 01 seg	Tempo livre	Interações e Interesse
11	00:37:32 -00:39:47	2 min e 15 seg	Sobre o futuro	Múltiplas possibilidades
12	00:39:49 -00:41:36	1 min e 47 seg	Encerramento	Interesse dos estudantes acerca da atividade

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa.

#### **4.1.1 Breve biografia dos participantes <sup>66</sup>**

##### **Cláudio (Cm), 15 anos<sup>67</sup>**

Cláudio tem 15 anos, é preto, possui irmãos. Nasceu em Porto Alegre/RS e vive em Alvorada/RS junto com os tios. A última série que cursou antes de ingressar no projeto TC foi a 7ª série. Já repetiu uma vez de ano, o 7º. E já ficou sem estudar pelo período de um ano. Ele alega que o fato de ter mudado de cidades diversas vezes contribuiu para que abandonasse a escola. A vontade de ter um diploma foi o principal motivo que o fez voltar a estudar. Se pudesse mudar algo na escola, “mudaria as pessoas porque tem muita gente ruim”. Conheceu o Trajetórias Criativas pelos professores, e a possibilidade de “poder ter um serviço bom” é o que mais desperta seu interesse em participar do projeto. Não sabe qual a escolaridade da mãe nem do pai. Sua mãe trabalha como dona de loja; e seu pai, como instalador de sinais. Possui telefone celular e utiliza internet por ele e em casa. Não possui acesso a computador. Utiliza o Facebook como rede social. Nas suas horas de lazer, gosta de assistir televisão, encontrar amigos e ficar na rua. Para ele, os estudos são importantes para que possa ajudar a mãe.

<sup>66</sup> A elaboração da biografia dos participantes contribui para um melhor entendimento acerca da realidade dos participantes e se baseia nas informações fornecidas no Formulário Sociocultural. Todas as falas identificadas entre aspas, neste tópico, referem-se a trechos respondidos por escrito pelos estudantes no referido Formulário.

<sup>67</sup> Todos os nomes dos participantes dos grupos de discussão tiveram seus nomes alterados. Por tanto, tratam-se de nomes fictícios para que os estudantes não sejam identificados.

### **Eduardo (Em), 15 anos**

Eduardo tem 15 anos, é preto, tem irmãos, mas não mencionou quantos. Nasceu em Alvorada/RS e lá vive com a mãe. A última série que cursou antes de ingressar no projeto TC foi a 6ª série. Já repetiu de ano três vezes, sendo duas vezes na 4ª série e uma vez na 6ª série. Nunca abandonou a escola. Conheceu o Trajetórias Criativas por meio dos professores. O que mais desperta seu interesse no projeto é a oportunidade de avançar e ir para o ensino médio, bem como as saídas a campo propiciadas por ele. Sua mãe possui ensino médio incompleto e não trabalha. Seu pai possui ensino fundamental completo e também não trabalha. Possui telefone celular e não tem acesso a computador. Utiliza internet em casa. Possui rede social (Facebook). No seu tempo livre, gosta de encontrar os amigos. Os estudos são importantes para “ser alguém na vida e trabalhar”. Ele preferiu não responder à questão sobre o que mudaria na escola.

### **Fábio (Fm), 15 anos**

Fábio tem 15 anos, é preto, católico e tem um irmão. Nasceu em Porto Alegre/RS e atualmente vive em Alvorada/RS junto com os pais. A última série<sup>68</sup> que estudou antes de ingressar no projeto TC foi a 8ª. Repetiu de ano duas vezes, na 2ª e 8ª séries. Nunca ficou sem estudar. Se pudesse mudar algo na escola, “mudaria as matérias porque tem muita matéria que eu não vou usar na minha vida”. Conheceu o Trajetórias Criativas por intermédio de amigos/colegas, e “Conseguir recuperar os anos que rodei” é o que mais desperta seu interesse em participar do projeto. Estuda e trabalha como jovem aprendiz, o que lhe garante carteira assinada. Recebe uma renda mensal de R\$ 550,00 (quinhentos e cinquenta reais) por um trabalho de quatro horas diárias. Gasta o que recebe com roupa, tênis e dá parte do dinheiro para sua mãe. Sua mãe possui ensino fundamental completo e está desempregada. Seu pai possui ensino superior incompleto e trabalha como cozinheiro em um restaurante. Possui telefone celular, tem acesso a computador e à internet pelo celular, em casa e no trabalho. Participa de diferentes redes sociais: Facebook, Instagram e Twitter. Nas suas horas de lazer, gosta de assistir televisão, encontrar amigos, ficar na rua, jogar videogame e não fazer nada. Para ele, terminar os estudos é importante para conseguir um bom trabalho.

---

<sup>68</sup> Os participantes do grupo de discussão falam tanto em série como em ano escolar, de modo que, para a pesquisa, foram utilizados os termos tal qual apresentados por eles em suas falas, preocupando-se mais com o contexto do que com a fidedignidade do ano ou série escolar mencionado.

**Guilherme (Gm), 15 anos**

Guilherme tem 15 anos, é branco, católico e possui três irmãos. Nasceu em Porto Alegre/RS e vive em Alvorada/RS junto com seus pais. A última série que cursou antes de ingressar no projeto Trajetória Criativas foi a 7ª série. Já repetiu uma vez de ano escolar (a 7ª série). Se pudesse mudar algo na escola, mudaria “as salas de aula que estão bem acabadas e a horta<sup>69</sup>”. Conheceu o Trajetórias Criativas pelos próprios professores, e o que mais lhe entusiasma no projeto são “as aulas que são bem interessantes e a horta”. Além de estudar, ele trabalha de maneira esporádica como pedreiro. Seus pais possuem ensino superior completo. Sua mãe trabalha como enfermeira; e seu pai, como engenheiro. Possui telefone celular e tem acesso a computador. Utiliza internet em casa e pelo celular. Participa de diferentes redes sociais, como Facebook, Instagram, Twitter e Whatsapp. Nas suas horas de lazer, gosta de assistir televisão e encontrar os amigos. Para ele, a importância dos estudos “é para adquirir conhecimento e poder fazer uma faculdade”.

**Matheus (Mm), 14 anos**

Matheus tem 14 anos, é pardo, católico e possui quatro irmãos. Nasceu em Alvorada/RS e lá vive com seus pais. A última série que cursou antes de ingressar no projeto TC foi a 7ª série. Já repetiu de ano escolar duas vezes, na 3ª e 5ª séries. Se pudesse mudar algo na escola, mudaria as pessoas. Conheceu o projeto Trajetórias Criativas pelos professores, e “o jeito que os professores dão aulas” é o que mais desperta seu interesse. Trabalha de maneira esporádica como garçom. Possui celular e tem acesso a internet em casa, no trabalho e pelo próprio aparelho de telefone. Participa de diferentes redes sociais – Facebook, Instagram, Twitter e Whatsapp. Nas suas horas livres, gosta de encontrar amigos, ficar na rua e jogar futebol. Acredita que a importância dos estudos está relacionada à sabedoria e à possibilidade de ter uma boa profissão.

**Pedro (Pm), 17 anos**

Pedro tem 17 anos, é preto, está namorando e não tem irmãos. Nasceu em Porto Alegre/RS e hoje vive em Alvorada/RS com a mãe. A última série que cursou antes de ingressar no projeto TC foi a 7ª série. Já repetiu de ano três vezes e nunca ficou sem estudar. Se pudesse mudar algo na

---

<sup>69</sup> No TC havia um projeto de horta bastante estruturado nos anos anteriores. Com a saída de alguns professores, o projeto teve dificuldades em dar continuidade.

escola, “primeiramente mudaria a organização e depois as pessoas. Tem muitas pessoas que são arrogantes e querem ser melhores que os outros”. Conheceu o Trajetórias Criativas por meio de colegas/amigos, e o método de ensino do projeto é o que mais desperta o seu interesse. Sua mãe possui ensino médio completo e trabalha como cozinheira. Não soube informar qual a escolaridade do pai. Possui telefone celular e tem acesso a computador. Utiliza internet em casa e pelo celular. Utiliza diferentes redes sociais – Facebook, Instagram e Whatsapp. Nas suas horas livres, gosta de encontrar amigos, ficar na rua e jogar videogame. Ele acredita que o estudo é fundamental para tudo e que, sem ele, não se chega a lugar nenhum.

### **Vinícius (Vm), 15 anos**

Vinícius tem 15 anos, é preto e possui irmãos. Nasceu em Porto Alegre/RS e vive hoje em Alvorada/RS com sua mãe. A última série que cursou antes de ingressar no projeto TC foi a 7ª série. Já repetiu a 7ª série e já abandonou a escola. Se pudesse mudar algo na escola, mudaria as pessoas por conta da violência. Conheceu o Trajetórias Criativas na própria escola, e “a oportunidade de passar para a série que deveria estar” é o que mais desperta seu interesse pelo projeto. Não soube informar qual é a escolaridade da mãe e do pai. Sua mãe trabalha como empresária; e seu pai, como bombeiro. Possui telefone celular e tem acesso a computador. Utiliza internet em casa. Participa do Facebook como rede social. Nas suas horas de lazer, gosta de assistir televisão. Para ele, a importância dos estudos “é tudo, o estudo é a nossa vida, pra ser alguém você precisa estudar”.

#### ***4.1.2 Refletindo sobre as trajetórias escolares***

A passagem inicial do grupo, “Refletindo sobre as trajetórias escolares”, teve como objetivo conhecer os percursos dos estudantes, identificar os caminhos que contribuíram para que eles se encontrassem na situação de atraso escolar, bem como compreender as visões que esses jovens possuem acerca da importância da escola para as suas vidas.

Num primeiro momento, a partir da pergunta inicial da pesquisadora, foram identificados dois temas principais, com base nos destaques encontrados nas narrativas dos jovens que participaram do grupo de discussão, a saber: a) experiências escolares; e b) transições escolares.

Em seguida, um novo tema principal surge, a partir da proposição apresentada pela pesquisadora, acerca da percepção que c) “a escola é tudo”<sup>70</sup>.

Durante a discussão do tema proposto inicialmente para o grupo, os jovens refletiram sobre suas vivências escolares, a partir da constatação de uma trajetória escolar que não foi a esperada e do comprometimento necessário para recuperá-la, pelo reconhecimento da importância do estudo para o exercício de suas futuras profissões e da necessidade de “cuidar”<sup>71</sup> das diferentes amizades que possuem.

Os primeiros passos da interpretação do grupo “Chance perdida” tiveram início a partir da análise da passagem inicial do GD, mais especificamente, com a discussão desencadeada pela seguinte pergunta realizada pela pesquisadora (experiências escolares: linhas 1 a 23).

- |    |     |  |
|----|-----|--|
| 1  | Y:  | Então -tá (.) vocês ((batendo palmas)) já foram apresentados e aí eu   |
| 2  |     | queria que vocês, contassem um pouco (.)                               |
| 3  | ?m: | ↳ @(. )@   |
| 4  | Y:  | sobre (.) as experiências escolares de vocês                           |
| 5  | Mm  | ↳ começa°  |
| 6  | Y:  | ↳ olhan- <b>olhando</b> , um   |
| 7  |     | pouco pra trás (1) tudo o que vocês já viveram (.) eu queria que vocês |
| 8  |     | contassem? um pouco sobre as experiências; escolares. que vocês já     |
| 9  |     | tiveram (2)  |
| 10 | Vm: | vai Eduardo  |
| 11 | Em: | ↳ ah começa pelo Cláudio aí  |
| 12 | Vm: | ↳ não <b>bora</b> começar <b>por ordem</b>                             |
| 13 |     | <b>meo</b>   |
| 14 | Em: | ah não. ((barulho de reprovação com os lábios e a língua))             |
| 15 | Vm: | ↳ ninguém vai ri meo?  |
| 16 | Em: | ah não se eu começar   |
| 17 | Cm: | ↳ vai, que eu sou o último°  |
| 18 | Vm: | ↳ <b>vai meo?</b>  |
| 19 | Em: | é que eu não entendi (.) é que eu não entendi                          |
| 20 | Pm: | ↳ é professora eu também não entendi direito                           |
| 21 | Vm: | ↳ vai professora, fala de novo   |
| 22 |     | pra eles entender  |
| 23 | Pm: | (deixa ela falar)  |

Logo de início, após a pergunta da pesquisadora, os participantes começam a interagir, buscando alinhar um entendimento comum a respeito da questão levantada. Percebe-se que Vinícius assume a função de mediador do grupo, estimulando a participação de todos, instigando-os a contarem sobre suas experiências, bem como pontuando que o grupo acolheria as diferentes

<sup>70</sup> O tema foi nomeado a partir da fala dos próprios estudantes.

<sup>71</sup> O sentido que o grupo atribui à expressão será desenvolvido no contexto da análise.

respostas e que os colegas não iriam rir uns dos outros. A fala de Vinícius demonstra uma vontade de criar um espaço colaborativo e de acolhimento entre os participantes. Interessante observar que, diante da colocação de Eduardo e Pedro, que afirmam não terem entendido a pergunta, Vinícius reforça o pedido dos colegas e pede que a pesquisadora faça a pergunta novamente para que os colegas a entendam, sem deixar claro se ele mesmo a havia entendido. A pesquisadora, então, refaz a pergunta a pedido de parte dos jovens, que também colaboram com as suas percepções (experiências escolares: linhas 24 a 49).

24 Y: LEntã:o eu queria eh: a gente não precisa ter uma ordem  
 25 pra fala:r a ideia é que todo mundo fale -tá (.) eh: eu pedi pra que  
 26 vocês olhando, um pouco pra trás (.) e pensando (.) nessa caminhada  
 27 escolar que vocês tiveram (.) nas experiências escolares que vocês já  
 28 viveram (1) que vocês contem, um pouco (1) deixa experiência (2) de  
 29 vocês,  
 30 Em: Lpraticamente tudo que a gente passou dentro da escola  
 31 Pm: Lé (.) tudo  
 32 que a gente aprendeu  
 33 Gm: La nossa trajetória na=nas outras escolas  
 34 Y: Lvocê vai trazer  
 35 o que for importante  
 36 Vm: é tipo assim -fessora é que quando eu cheguei aqui (.) eu cheguei no  
 37 sétimo né, (1) @e continuei no sétimo@  
 38 TD: @(1)@  
 39 Vm: @há três anos@  
 40 ?m: @três anos no sétimo@  
 41 TD: @(1)@  
 42 Vm: e daí -fessora (.) bah (.) eh: e daí a trajetória (.) tipo assim a trajetória,  
 43 que eu tive. não foi muito boa. aqui no colégio não foi muito. boa. (.)  
 44 mas. daí. agora tipo °eu tô me esforçando pra ir pro:° (.) pra onde eu  
 45 deveria -tá né (.) que era no primeiro  
 46 ?m: L@(. )@  
 47 Vm: °daí: é isso° (.) o que eu me arrependo, foi de=de (.) de ter (.) de não  
 48 ter estudado antes né(.) porque. bah, eu to tri atrasado já era pra mim  
 49 -tá: já no primeiro ano já (2) daí. é isso. (1) °fala°

Diante da reconstrução da pergunta inicial feita pela pesquisadora, Eduardo, Pedro e Guilherme alinham os seus entendimentos acerca da questão e acordam sobre qual deve ser o tema principal da conversa. Eduardo e Pedro pontuam que é para tratar de praticamente “tudo” o que eles passaram dentro da escola, o que Guilherme complementa afirmando que devem contar sobre as trajetórias deles nas outras escolas.

Diante desse alinhamento, Vinícius toma o turno e começa a narrar que chegou na atual escola no 7º ano e que continua cursando a mesma série há três anos. Ele mesmo começa a rir ao relatar parte da sua trajetória, estimulando e, de certo modo, autorizando que todos os demais

colegas riam com ele acerca da sua situação escolar. Aliás, a risada é assumida por todo o grupo em diversos momentos, em especial ao falar sobre os seus históricos de reprovações escolares. Essa pode ser uma linguagem para trazer certa leveza ao tema, ajudando a lidar com o nervosismo e a dificuldade em refletir sobre as suas biografias, situação que pode ser embaraçosa e desconfortante. Além disso, ela se caracteriza, também, como uma forma de comunicação e participação nas discussões. Na sequência, Vinícius relata arrependimento por não ter se dedicado aos estudos, já que estaria cursando o 1º ano do ensino médio e que agora se esforça para recuperar o tempo perdido e o atraso escolar e chegar à série que deveria estar cursando.

Vinícius, após uma pausa de dois segundos, conclui sua narração com a expressão “daí, é isso”, passando a ideia de que havia compartilhado a síntese da sua trajetória escolar. Em seguida, estimula que os demais participantes comecem a narrar as suas trajetórias, chamando-os pelo nome e alertando-os que a conversa está sendo gravada, dando a ideia de que é importante que todos falem logo e contribuam com as suas vivências (experiências escolares: linhas 50 a 67).

50	Mm:	°falar o quê°	
51	Vm:	Lvai meo? vai Cláudio? fala	
52	Cm:		L°é pra falar outro°
53	Vm:	-tá gravando aí vai?	
54	Mm:	Lé que eu tô pensando no que falar	
55	Vm:		Lnão tem o quê
56		pensar vai e fala meo	
57	Em:	vai ê	
58	Mm:	°então -tá°	
59	Em:	Lé o Guilherme, é o Guilherme	
60	Pm:	o Fábio quer falar (.) fala aí Fábio	
61	Gm:		L°eu ainda não entendi o que é
62		pra falar°	
63	Vm:	-tá gravando meo vai fala	
64	Gm:	eu ainda não entendi o que é pra falar	
65	Vm:		L-tá gravando
66	Em:		L-tá gravando
67	Pm:	é pra tu falar da tua trajetória na escola	

O grupo fica inquieto perante os estímulos de Vinícius para que respondam à pergunta da pesquisadora. Matheus pontua que ainda está pensando no que falar como resposta. Por um momento, parece que os jovens poderiam estar buscando uma resposta correta a ser dada, quando Vinícius pontua, com firmeza, que não há o que pensar, que é suficiente recordar as histórias vivenciadas e contá-las. O grupo, então, começa a estimular uns aos outros para dar continuidade à conversa, o que é uma forma de não responder e passar a pergunta para o outro colega.

Diante da dinâmica interativa desenvolvida pelo grupo, Guilherme assume que ainda não entendeu sobre o que deve falar. Vinícius e Eduardo lembram que a conversa está sendo gravada, apressando os demais colegas para que comecem a compartilhar suas histórias. Pedro conclui que é para contar sobre a trajetória que cada um vivenciou na escola, assim, a partir desse esclarecimento, Guilherme relata que sua trajetória foi marcada por recorrentes episódios de reprovação (experiências escolares: linhas 68 a 79).

68 Gm: L ah, que eu=eu cheguei aqui  
 69 quinta série (.) passei na quinta rodei na sexta na sétima @(.).@  
 70 TD: @(.).@  
 71 Gm: eu rodei (.) passei (.) rodei e vim pra cá (2)  
 72 Vm: bah (1) e como é que foi cara a tua: a importância dessa: desses tempos  
 73 pra cá  
 74 Gm: L ah eu percebi que tu tem que estudar pra ser alguém na vida né  
 75 (.) pra tu não ser um zé ninguém  
 76 Vm: L bah, o cara, o cara se arrepende  
 77 muito. professora tipo (.) de ter ficado, né (.) °nas outras séries° (1)  
 78 tipo **bah** antes? eu era uma peste professora eu era uma (.) (vai dizer  
 79 que não)

“Rodar” é uma expressão utilizada pelo grupo em diferentes momentos para se referirem às reprovações escolares. O relato de Guilherme e as múltiplas repetências vivenciadas é, mais uma vez, motivo de risada por todo o grupo. Vinícius, assumindo papel de moderador, pergunta ao colega sobre a importância dessas vivências, no sentido de compreender quais as experiências que elas agregaram à sua vida. Guilherme considera que a escola tem um papel fundamental para a formação do ser humano, exemplificando a partir da oportunidade de se tornar alguém na vida, e salientando que a ausência dela representa a possibilidade de ser um “zé ninguém”. Vinícius compartilha o sentimento de arrependimento por ter reprovado, por ter “ficado” para trás nas outras séries em relação aos demais colegas da turma. Ele assume que tinha um péssimo comportamento na escola, autointitulando-se como uma “peste”, num tom que suscita, ao mesmo tempo, arrependimento pelos feitos realizados, mas também indica um comportamento que pertence ao passado.

Nesse momento, um novo subtema é inserido e refere-se à sensação de ter ficado para trás diante dos colegas e à necessidade de cuidar das amizades que são estabelecidas no espaço escolar e de qual tipo de influência elas podem trazer, prejudicando ou contribuindo para o decorrer de uma trajetória escolar mais regular (experiências escolares: linhas 80 a 102).





Após a conclusão da pergunta da pesquisadora, Guilherme retoma o tema sobre o cuidado necessário com as escolhas das amizades e como as amizades podem influenciar ou não na dedicação aos estudos. Para ele, as amizades dessa escola acabaram influenciando-o de forma negativa, diferentemente do que ocorria na escola anterior. Vinícius concorda com o colega e afirma que, ao ir para a escola atual, começou a “rodar” várias vezes. Guilherme reconhece que os novos amigos o estimularam a não estudar, a ficar sem fazer nada e a ficar sentado no fundo da sala e que essas atitudes tiveram como consequência a perda do ano letivo. Vinícius afirma que, antes de estudar na atual escola, sempre passava de ano e que, ao mudar para a nova escola, começou a “rodar”, embora não saiba dizer por que isso aconteceu. Eduardo entra na conversa e atribui essa situação às novas amizades, enquanto Pedro faz referência a elas como más influências. Guilherme complementa afirmando que tem muitos colegas que não se preocupam com os estudos e com a consequência do que essa atitude acarreta. Pedro acrescenta que tem muitos colegas que estão preocupados com o presente e não com o futuro.

Algo que não fica exatamente claro na fala dos estudantes ao relatarem suas trajetórias, e que certamente é necessário pontuar, é a mudança de etapa no ensino fundamental, esse momento de transição dos anos iniciais para os anos finais, que muitas vezes ocorreu associada a uma mudança de escola para eles e ao desenvolvimento de novas amizades, bem como a chegada à adolescência, o que possibilita maior exercício da autonomia e de escolha dos amigos. Certamente, sem reconhecer todas essas mudanças, eles acabam apontando a escola como a causa.

Surge, então, um momento de escuta e interação entre Matheus e Vinícius, como se fosse um momento de acolhida de suas trajetórias (transições escolares: linhas 130 a 154).

130 Mm: eu: eu: estudei o meu 1º e 2º ano aqui (1) daí: eu fui pro Mario Quintana  
 131 (. ) daí eu rasguei minha perna e fiquei: (. ) hã: um tempo parado (. ) uns  
 132 8 mês nesse tempo eu: tipo: foi, o que me atrasou até hoje, (1) daí: eu  
 133 fui pra Camaquã fui morar em Camaquã (. ) fiquei: i 2 anos lá, (1) e:  
 134 voltei pra cá de novo fui pra 5ª série (. ) rodei aqui na 5ª série e: (. ) e  
 135 na: e fiquei até a 6ª daí: na 6ª eu fui pra Pelotas (. ) de em Pelotas eu  
 136 voltei pra cá de novo e agora vim pro Trajetórias (. ) e tipo: (2) °o quê  
 137 eu ia falar°  
 138 ?m: L@(. )@  
 139 Mm: eu estudei no 3º e no 5º  
 140 Vm: Laqui no Mario Quintana, ou lá no °( )°  
 141 Mm: eu estudei no=no Mario Quintana (. ) no: Mario Quintana lá e aqui no:5º  
 142 Vm: é Alvorada -fessora é Alvorada  
 143 Mm: Le daí:, quando eu vim pra cá de novo eu  
 144 fui=fui pro Trajetórias. (. ) eu tipo me atrasei bastante por causa da  
 145 minha perna (. ) eu rasguei minha perna (1)

- 146 Vm: ( ) tu se atrasou  
 147 Mm: sim. tipo: quando  
 148 Pm: ↳tu foi se perdendo nos estudos  
 149 Mm: eu fui me perdendo (.) tem muita coisa que eu não sei até hoje (.) e daí  
 150 quando eu fui pra: (.) pra Pelotas (.) eu -tava: naquela em função de  
 151 não ter professor (.) aí fiquei sem professor de ciências, de: (.) de artes  
 152 (.) de: inglês (1) não sei essas coisas até hoje  
 153 Vm: por isso que o cara fica atrasado  
 154 Mm: e: agora vim pro Trajetórias (.) procurando, melhorar,

Matheus narra a sua trajetória escolar de forma breve e repleta de mudanças, tanto de escolas quanto de cidades. Parte da sua trajetória inclui um acidente que o deixou impossibilitado de frequentar a escola por cerca de oito meses, o que o fez atrasar de ano escolar, acarretando consequências até os dias atuais. A partir dali, o estudante acumulou reprovações escolares. Ao final, ele pergunta sobre o que mesmo estava falando, como se tivesse se perdido na história que estava contando, o que desperta risos entre os demais participantes.

A narração de Matheus desperta uma escuta atenciosa por parte de Vinícius, que lhe faz perguntas para compreender melhor a experiência do colega. Em determinado momento, Vinícius, numa atitude para contextualizar a fala do colega, explica para a pesquisadora que uma das escolas<sup>72</sup> citadas também pertence ao mesmo município que a escola atual deles. Ao continuar, Matheus relata que, quando retornou para a atual escola, já entrou no projeto Trajetórias Criativas e que estava bastante atrasado por conta do acidente que sofreu na perna. Vinícius e Pedro, numa atitude de compreensão com a situação do colega, complementam a sua fala, justificando o atraso e o fato ter se “perdido” nos estudos.

É interessante perceber que a narrativa estabelecida entre Matheus e Vinícius se desenvolve de forma bastante interativa, complementar e convergente. Matheus responde concordando que foi se “perdendo nos estudos” e que há muitos conteúdos curriculares que não conseguiu recuperar até hoje. Ele relata que, em uma das escolas que estudou enquanto morava em outra cidade, não havia professores designado para diversas disciplinas e que isso acarretou prejuízos para a sua aprendizagem, já que ainda desconhece muitos desses conteúdos. Ao contar sobre essa falta de professores que enfrentou, Vinícius complementa apontando que essas questões contribuem para

---

<sup>72</sup> A escola citada, identificada pela pesquisadora como Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana dista cerca de 1km da Escola Estadual Elis Regina, que é a escola participante do Projeto Trajetórias Criativas e integrante desta pesquisa. Grande parte dos jovens participantes do grupo de discussão também estudou na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana. As escolas mencionadas receberam nomes fictícios, em homenagem e referência a cidadãos gaúchos conhecidos nacionalmente.

o atraso escolar dos estudantes, nos mostrando que há todo um sistema escolar que também contribui para as reprovações, numa responsabilidade conjunta e não somente atribuída aos próprios estudantes. Matheus indica a sua ida para o projeto Trajetórias Criativas como uma tentativa de melhorar a sua aprendizagem.

A partir de experiências similares vivenciadas, Pedro e Matheus narram situações em que tiveram dificuldade e/ou impedimento de frequentar a escola por um determinado período (transições escolares: linhas 155 a 181).

- 155 Pm: e:u °tinha machucado o meu joelho mas eu° (.) -tava fazendo de tudo,  
 156 pra ir pro colégio  
 157 Mm: ↳mas eu não conseguia andar  
 158 Em: é foda eu já rasguei a perna andando de bicicleta  
 159 Mm: eu não podia mexer a perna cara (.) eu tinha, que ficar assim o dia  
 160 inteiro (3) eu fiquei assim °por 8 meses eu acho°  
 161 Vm: °quantos anos tu tinha°  
 162 Mm: eu tinha: °ah não me lembro°  
 163 Vm: foi muito, tempo atrás (.) o quê que tu fazia  
 164 Mm: eu nada? cara? eu só ficava sentado no sofá assim ô  
 165 Em: não? o que tu fez  
 166 Vm: ↳o que tu fez pra rasgar a perna°  
 167 Mm: eu=eu caí do portão (.) -tava jogando bola daí: o portão era velho?  
 168 velho? velho? (.) velho (.) e aí: a dobradura dele -tava  
 169 Vm: ↳aqueles marrom  
 170 Pm: @dobradura@  
 171 TD: @(1)@  
 172 Mm: **os marrom**  
 173 Vm: aqueles marrom ( ) aqueles marrom são velho sim  
 174 Mm: meo aí a dobradura dele -tava enferrujada aí eu toquei a bola nele com  
 175 tudo daí eu fui buscar, (.) daí na hora que eu fui buscar eu caí (.) e o  
 176 portão -tava caindo na minha direção (.) daí eu fui tentar desviar e foi  
 177 que eu deixei minha perna (.) aí ele rasgou minha perna  
 178 Em: ixi tu chutou a bola nele  
 179 Mm: °chutei°  
 180 Gm: @ficou bravo@  
 181 TD: @(. )@

Pedro, Matheus e Eduardo compartilham situações em que, por motivos de dificuldade de locomoção relacionados à saúde, tiveram que se ausentar ou não da escola. Matheus ressalta que sua situação impedia que mexesse a perna. A vivência de Matheus e sua ausência da escola tornam-se o centro da conversa. Mais uma vez, Vinícius convida os demais colegas a participarem da conversa, apontando para quem ainda não compartilhou suas vivências (transições escolares: linhas 182 a 210).

182 Vm: vai só falta vocês? aí meo?  
 183 Pm: °eu já falei°  
 184 Vm: falta vocês aí (.) falta os dois, aí  
 185 Fm: eu (.) eu comecei a estudar lá no: lá em Porto Alegre no: (.) lá na  
 186 Redenção (1) aí fiquei lá até: acho que a 4ª (.) e na 2ª lá eu rodei (.)  
 187 porque: °eu faltava muito° (.) aí: eu fui pra o particular (.) fiquei 2 anos  
 188 lá (2) e passei direto (1) depois eu vim aqui pro: Mario Quintana passei  
 189 também (.) não (.) rodei  
 190 TD: @(.).@  
 191 Pm: @passei também não rodei@  
 192 Em: @rodei@  
 193 TD: @(.).@  
 194 Fm: rodei na 8º (.) e aí: esse ano eu vim pra cá (1) °e é isso°  
 195 Vm: vai Borracha  
 196 Em: eu estudo aqui desde o 1º ano  
 197 TD: @(.).@  
 198 Vm: para? -cês ri alto (.) o bagulho -tá gravando  
 199 Cm: nada a ver  
 200 Em: passei até: o: passei até o 3º (.) rodei duas vezes no 4º (.) °depois passei  
 201 o 5ºº (.) depois rodei no 6º  
 202 TD: @(.).@  
 203 Vm: @é apaixonado em reprovar@  
 204 Em: depois eu fui pro Trajetórias (.) rodei  
 205 TD: @**(1)**@  
 206 Vm: rodou no Trajetórias  
 207 Mm: @daí ele passa e roda de novo@  
 208 Vm: **calma=calma** não fica nervoso  
 209 Em: daí: (.) agora eu tô aqui de novo  
 210 Pm: °-tá aqui de novo°

A partir desse estímulo, Fábio começa a narrar sua trajetória escolar. O estudante revela uma trajetória marcada por mudanças de escolas e de cidades, bem como por reprovações escolares. Ele conta que “rodou” pela primeira vez na 2ª série e justifica que o motivo foi ter faltado bastante às aulas. Ao mencionar os diferentes momentos que “rodou”, levanta risos entre todos os participantes do grupo. Fábio mudou de cidade, para a atual que mora hoje, e estudou na Escola de Ensino Fundamental Mario Quintana, quando rodou no 8º ano também. A partir daí, mudou de escola mais uma vez e entrou para o projeto Trajetórias Criativas.

Vinícius, assumindo a mediação, reclama que os colegas estão rindo alto demais e que a conversa está sendo gravada. A fala do estudante sugere uma intenção de tentar manter a ordem no grupo, lembrando que estão ali por um motivo específico, e que esse não é um bate papo qualquer. Eduardo narra uma trajetória de múltiplas reprovações que ocorreram de forma sequenciada a cada série/ano e na mesma série/ano escolar. Ao mencionar seu histórico, tendo “rodado” diversas vezes, desperta risos entre os colegas, até que Vinícius, também rindo, afirma que ele é apaixonado por reprovar. Eduardo menciona que foi para o Trajetórias Criativas e que “rodou” quando já

participava do projeto<sup>73</sup>. Vinícius comenta como se fosse uma grande proeza ter conseguido repetir de ano mesmo participando do Trajetórias Criativas. Matheus afirma, rindo, que Eduardo passa e “roda” novamente, como se fosse algo cíclico. Pedro reforça que Eduardo está novamente participando do projeto, sugerindo que essa é uma nova oportunidade para ele.

É interessante observar a fala de Vinícius quando afirmou que o colega era apaixonado por reprovar. Assim como os risos constantes presentes em diferentes momentos quando falam em reprovação, trazem um pouco de brincadeira e leveza à situação, talvez como forma de ajudar a lidar com o tema e com o sentimento de que essa situação os prejudicou em suas caminhadas, tanto escolar como pessoal.

Após todos narrarem acerca das suas trajetórias, os jovens estudantes começam, então, a refletir sobre os diferentes sentimentos percebidos a partir da vivência do atraso escolar, e a sensação de “chance perdida” aparece em diferentes momentos (transições escolares: linhas 211 a 245).

- 211 Vm: bah professora é tipo assim (.) bah  
 212 ?m: L( )  
 213 Vm: eh: (1) a=a gente se arrepende, demais de não te:r estudado: lá=lá atrás  
 214 professora (.) porque: era a nossa chance  
 215 Mm: Lde não, ter prestado atenção na aula  
 216 Em: a gente sente uma pressão  
 217 Vm: a gente fala bah, professora, **é chato isso tudo** mas  
 218 Mm: Lmas é:  
 219 Vm: **é a gente mesmo que se prejudica**  
 220 Pm: aí: vem aquelas amizades ah, não liga pra professor  
 221 Lnão liga isso não  
 222 Mm: é nada?  
 223 Lque  
 224 Pm: o professor é chato? aí vem o professor (.) meo estuda pra tu passar de  
 225 ano  
 226 Mm: nossas mães ficam falando  
 227 Vm: Lmuitas vezes? professora (.) muitas vezes eu  
 228 (.) fiz arte (.) **minha mãe sabe** (.) muitas vezes eu (.) incomodava  
 229 né=fe na sala (.) os professores me chamavam pra conversar **eles**  
 230 **deram um monte de chance** -fessora mas (.) tipo assim. eu não  
 231 aproveitei. (1) igual eu tô te falando  
 232 Mm: Lsim cara  
 233 Vm: eu não aproveitei (.) eles (.) **bah eles davam muita chance** -fessora  
 234 (.) tipo (.) eles falavam, que iam me levar pra secretaria mas me  
 235 chamavam, pra conversar na boa e: **bah** professora era

<sup>73</sup> Embora o estudante tenha mencionado que reprovou no projeto TC, a proposta metodológica do projeto não prevê reprovação escolar. Pela proposta, o estudante pode permanecer por até três anos no projeto de acordo com o tempo necessário para o alcance dos objetivos propostos. Assim, o que deve ter acontecido é o estudante não ter avançado para o ensino médio no seu primeiro ano de participação.

236 Cm: Láí teve um dia  
 237 que estourou. tudo. daí a gente foi  
 238 Vm: Le a gente foi (.) daí: (.) aí estourou  
 239 °tudo mesmo aí: (.) daí: (.) ali, mesmo a gente viu que a gente já não  
 240 dava mais (.) **que era no 7º ano** que daí a gente: -tava no finalzinho  
 241 assim (.) tipo já não dava mais (.) daí tal **os três que foram** -tavam os  
 242 3 no Trajetórias que era (.) a que tava aqui (.) a guria antes a Isaura  
 243 sabe (.) a gordinha que -tava aqui (.) °que era nós 3 que a gente foi° (.)  
 244 °e daí bah° (1) e aí: °a gente se arrepende muito -fessora° (1) **eu**? pelo  
 245 menos me arrependo (2)

A interação dos participantes foi estruturada a partir da fala de Vinícius ao afirmar que eles se arrependem de não ter estudado antes, por terem perdido a chance que tiveram. É interessante notar que o estudante traz essa reflexão para o grupo como uma experiência coletiva – “a gente se arrepende demais de não ter estudado lá atrás” – e não a partir da sua experiência individual, assumindo que o arrependimento corresponde a um sentimento compartilhado por todos. E essa orientação coletiva emerge no discurso entre os participantes, que acontece de forma fluente, com grande parte do grupo interagindo e partilhando suas vivências. Matheus ratifica a fala inicial de Vinícius ao afirmar que eles se arrependem de não ter prestado atenção na aula, e Eduardo menciona que, por conta dessa situação, sentem uma pressão hoje em dia. Vinícius e Matheus afirmam que todos percebem que a situação é “chata” e que eles foram os que mais se prejudicaram.

Na visão coletiva do grupo, eles já perderam a chance de vivenciar uma trajetória escolar linear. De forma interativa e em troca constante de turnos, os participantes evidenciam que vivem hoje “sob pressão”, que sentem o arrependimento de não ter estudado antes e de não terem prestado atenção nas aulas, salientando que essa situação é “chata” e que eles são os maiores prejudicados. Reconhecem que receberam muitas chances, mas que elas não foram aproveitadas. Eles refletem, ainda, que poderiam ter alcançado outra perspectiva de futuro e que essa chance foi perdida.

Retomando o tema das amizades, e com sentido diferente do tratado em segmento anterior, a fala de Pedro sugere que algumas amizades contribuem como más influências e os estimulam a não prestar atenção nos professores. Matheus referenda a afirmação de Pedro anunciando que os colegas incentivam a não ligar para essa situação, já que isso não representa nada mesmo, como sendo algo que não é importante, sugerindo o pouco valor que é dado para a escola e para os estudos.

Pedro pontua que os amigos também alegam que os professores são chatos, mas que esses profissionais sempre buscam alertar sobre a importância de estudar. Matheus complementa indicando que as mães também costumam alertar sobre essa questão. A fala de Vinícius reafirma

que as mães sempre falam sobre essa questão e explica que sua própria mãe está ciente do quanto ele apronta, incomodando na sala de aula e na escola. O estudante acrescenta, ainda, que os professores, diversas vezes, deram diferentes e muitas chances e afirma, mais uma vez, que elas não foram aproveitadas ou não foram suficientes para gerar uma mudança de comportamento e/ou atitudes. Matheus concorda com a proposição do colega. Cláudio finaliza essa passagem narrando uma nova situação, que parece estar relacionada a uma questão comportamental, que ocorreu na escola e que veio à tona em determinado momento, trazida por ele como uma situação que “estourou” e da qual se arrependem, de acordo com Vinícius.

A pesquisadora, dando sequência à conversa, lança uma nova pergunta que busca compreender as percepções dos estudantes acerca da importância da escola para as suas vidas. A pergunta mobiliza a participação de grande parte do grupo, cujas discussões tiveram como tema principal a ideia de que “a escola é tudo”, proposição documentada recorrentemente na fala dos estudantes. Sua utilização pela primeira vez encontra-se vinculada à afirmação da necessidade do estudo para que os jovens possam vir a ser alguém, referindo-se a uma profissionalização (a escola é tudo: linhas 246 a 272).

- 246 Y: Eh: eu queria que vocês trouxessem um pouco (1) qual, a importância.  
 247 da escola. pra vocês (1)  
 248 Gm: °tudo°  
 249 Vm: ah professora é a vida? -fessora é: tipo:  
 250 Mm: °a gente precisa estudar, pra ser  
 251 alguém né (.) tipo:  
 252 Fm: °pra um serviço bom°  
 253 Mm: ah,  
 254 Vm: °tipo assim, ô **pra ser um advogado** pra ser u:m  
 255 Em: °pra ser alguém  
 256 na vida  
 257 Vm: °**doutor** a gente tem que:  
 258 Mm: °alguém na vida  
 259 Vm: °precisa da escola  
 260 essa? é a importância -fessora  
 261 Gm: °pra ser tudo tem que ter escola  
 262 Mm: °tem que ter estudo  
 263 Gm: até pra ser lixeiro  
 264 Vm: °é  
 265 Gm: tem que ter o segundo grau?  
 266 Pm: °tem que ter segundo grau  
 267 Gm: até pra tu recolher o resto da=da (.) que outros deixam, que os rico  
 268 deixa tu precisa: ter °o segundo grau completo°  
 269 Mm: °e: principalmente saber,  
 270 as coisas né professora  
 271 TD: @(.).@  
 272 Mm: °principalmente saber as coisas°



Eduardo inicia esse novo tópico narrando que o grupo julga que ele e Pedro são *playboys*. Vinícius, Guilherme, Pedro e Cláudio contra-argumentam que não se pode generalizar, já que todo o grupo é muita gente. Eduardo afirma, então, que Vinícius e Fábio costumam falar dessa forma. Durante a discussão, não fica claro o motivo de terem levantado esse tema, se seria algo relativo ao comportamento deles por não estudarem ou em referência a algum outro motivo específico, que não foi abordado de forma direta nas discussões do grupo embora certamente tenha surgido por algo que está presente no cotidiano deles.

Vinícius responsabiliza-se por retomar o tema sobre a importância da escola, assumindo, mais uma vez, a sua função de moderador do grupo e o compromisso de discutir o tema proposto inicialmente. O estudante ressalta que é para falar sobre a importância da escola e argumenta que o estudo é tudo, comparando-o à própria vida. Matheus, de forma complementar à afirmativa proposta, argumenta que a escola é praticamente tudo, e Vinícius reafirma que a escola é a própria vida, sugerindo uma centralidade da escola na vida das pessoas.

Pedro retoma o tema sobre ser *playboy* e alerta que esses rótulos são dados a partir de julgamentos que não consideram a realidade da pessoa, baseados numa visão superficial apoiada em observações e julgamentos externos, já que não conhecem quais são as reais dificuldades vivenciadas, por exemplo, dentro da casa da pessoa. Na sua fala, Pedro aborda uma temática importante, que, mesmo não aparecendo de forma explícita, faz parte do cotidiano deles como estudantes em atraso escolar, e os diferentes rótulos que lhes são atribuídos no dia a dia.

Vinícius, mais uma vez, dá continuidade ao tema em discussão, aprofundando as percepções acerca da importância da escola, inclusive para aquelas profissões que aparentam não precisar da escola como pilar fundamental para a sua realização (a escola é tudo: linhas 295 a 340).

- 295 Vm:                    ↳**eu quero ser jogador de futebol** (.) muita gente fala? que  
 296                        que jogador de futebol não estu- **não precisa ter estudo** (.) precisa  
 297                        sim professora pra=pra dar uma ((estalando os dedos)) pra (.) (.)  
 298                        pra  
 299 Pm:                    ↳ mas eu não te chamo de playboy  
 300 Vm:                    -tá deixa? eu falar (1) pro cara, por exemplo (1) **ah** deu final do jogo  
 301                        **vai lá dá uma entrevista** ((batendo as mãos)) **e fala tudo errado** (2)  
 302                        não estudou entendeu (.) pra ser jogador pra ser qualquer coisa °precisa  
 303                        estudo°  
 304 Mm:                    e o estudo não é só:  
 305 Vm:                    ↳essa é a importância  
 306 Mm:                    não é só os estudos é tipo: (.) eh: é tipo uma segunda educação, (1)  
 307                        porque te:m

308 Em:                                    L<sub>a</sub> gente vê jogador de futebol funkeiro daí a gente fala ah,  
309    como eu queria ser eles e não estudar mais (1) e a gente pensa tipo: ser  
310    famoso (.) e parar de estudar. entendeu.  
311 Vm:    L<sub>pra fazer uma música</sub> por  
312    exemplo tu precisa **botar**? palavras tu precisa  
313 Em:    L<sub>tem que ter o bagulho</sub>  
314    de português pra escrever a letra  
315 Pm:    L<sub>tem que ter a letra (.) tem que</sub>  
316    pronunciar  
317 Em:    L<sub>é tem muita gente que canta errado hoje em dia</sub>  
318 Mm:    L<sub>professora,</sub>  
319    eu tô falando  
320 Vm:    L<sub>é tudo professora é tudo (.) o estudo é tudo (.) a importância</sub>  
321 Mm:    a educação tipo: (.) ah: tem muitas vezes que criança (.) tem pais que  
322    não ajuda nada em casa, pra: escola tipo: (.) ah, sentou em cima da  
323    mesa a professora ensina (.) ah, não pode fazer assim vai lá no:  
324    refeitório, (.) ah, come tudo errado (.) não, não é assim (1) °entendeu°  
325 Vm:    é vai lá no refeitório e comer, sete vezes  
326 TD:    @(.).@  
327 Em:    **é né Fábio**  
328 ?m:    @(.).@  
329 Em:    **é né Fábio**  
330 Vm:    calma=calma não se emociona  
331 Cm:    não se emociona gente calma, fala  
332 Vm:    calma é só uma conversa  
333 TD:    @(.).@  
334 Cm:    vocês empata né, (.) vocês dois  
335 Em:    @não@ o Fábio que começou  
336 Vm:    L<sub>-tá</sub> enfim -fessora? é isso é isso (.) e é essa  
337    a importância de estudar (.) pra tudo né.  
338 ?m:    L<sub>@a gente já sabe</sub>  
339    quem foi@  
340 Mm    °(praticamente pra tudo a gente precisa de estudo)°

Vinícius, Matheus e Eduardo refletem sobre a importância do estudo mesmo para aquelas profissões em que ele não parece ser necessário. Vinícius pontua sobre ser jogador de futebol e, no momento de dar uma entrevista, não conseguir falar de forma correta, organizar ideias e palavras. Matheus acrescenta à discussão que o estudo não se refere apenas aos conhecimentos, trazendo a ideia de complementariedade à educação recebida em casa. Eduardo ressalta a exaltação que os jovens sentem pelas profissões de jogador de futebol ou cantor de funk, e que sonham em ser iguais a eles e não mais precisar estudar. O estudante alerta que a imagem que os jovens possuem, dessas profissões, é de que conseguirão alcançar a fama e parar de estudar, como se esse fosse um ideal de realização. Vinícius, Eduardo e Pedro ponderam acerca da necessária familiaridade com as palavras para a composição das músicas e a pronúncia correta das palavras, no que o conhecimento em língua portuguesa é essencial.

Vinícius sintetiza reafirmando que “o estudo é tudo”, sugerindo a sua importância para o desenvolvimento satisfatório de muitas profissões. Matheus pontua que a escola tem o dever de complementar a educação dada em casa, mencionando, certamente, situações vivenciadas no refeitório da escola em que os colegas sentaram em cima da mesa ou comeram de forma não convencional. O relato da situação provoca reações e falas dos colegas, como se estivessem relembando uma situação real vivenciada por eles. Vinícius busca, mais uma vez, finalizar a discussão retomando o tema e afirmando que o estudo é importante para tudo, como se estivesse baseando-se nos exemplos trazidos pelo grupo. Matheus corrobora a afirmativa pontuando que o estudo é importante para praticamente tudo que eles queiram fazer na vida.

Assim, a partir das orientações coletivas que emergiram das discussões, fica evidente que a escola e os estudos têm uma importância fundamental para esses jovens, mas que talvez essa percepção só tenha surgido após as múltiplas reprovações escolares vivenciadas. Os estudantes alegaram diferentes motivos como contribuintes para que se encontrassem numa situação de atraso escolar, como: mudanças de cidades e/ou de escolas, reprovações ainda no ciclo de alfabetização, questões relacionadas à saúde, faltas excessivas às aulas e falta (inexistência) de professores para determinadas disciplinas, e que todos eles, certamente, contribuíram para o aumento do desinteresse pela escola e pelos estudos. É importante perceber que os motivos relatados por eles não são de exclusiva responsabilidade dos estudantes. Foram identificadas situações internas e externas à escola, mostrando que os estudantes certamente já perceberam a importância desse olhar mais sistêmico e abrangente para o fracasso escolar.

#### ***4.1.3 Projeto Trajetórias Criativas e sua contribuição para a elevação da confiança e da autoestima dos jovens***

Numa tentativa de entender em que medida a participação no projeto contribuiu para a ressignificação das trajetórias escolares desses estudantes, a pesquisadora direciona ao grupo um pedido para que contem sobre como veem a importância do projeto Trajetórias Criativas para a retomada dos estudos (linhas 1 a 24).

- 1 Y: Eh (.) e: (1) como. vocês veem. a importância do projeto, (1) do  
 2 Trajetórias Criativas pra essa retomada, (1) escolar na vida de vocês  
 3 Vm: Lah  
 4 **bah** -fessora  
 5 Mm: Lé um avanço? Né -fessora  
 6 Gm: Lajudar o aluno e também  
 7 ajudar a gente com o tempo perdido |  
 8 Vm: Lé uma  
 9 oportunidade?  
 10 Mm: Lajudar (.) é tipo  
 11 Pm: L ou pra quem  
 12 parou? na sexta série já é uma boca  
 13 Vm: Lcalma?  
 14 é uma de cada vez  
 15 Pm: pra pular pro ensino médio né (1) pra recuperar o tempo perdido, que  
 16 tu perdeu quando tu rodou de a: no (.) ficou de palhaça: da  
 17 Vm: e é uma bah? professora (.) é uma oportunidade que (.) tipo assim (.)  
 18 **eu já tive** duas oportunidades sabia, (1) foi o: (.) aquele (.) que é o  
 19 projeto do: (.) do Senna (.) do: aquele da Fórmula 1 (.) Acelera. (1) eu  
 20 tive duas oportunidades °que foi um ano que eu fiquei no Acelera daí  
 21 eu passei de ano° (.) daí: eu consegui rodar de novo? foi aqui (.)  
 22 entendeu eu vim pro Trajetórias (.) e tipo assim professora  
 23 (pode=perguntar=assim) qualquer pessoa queria -tá no nosso lugar  
 24 entendeu (.) pra esse projeto (.) entã:o

O discurso foi organizado a partir da pergunta da pesquisadora e mobiliza os estudantes de modo que grande parte do grupo começa a falar ao mesmo tempo. Vinícius, mais uma vez, inicia o tema, agora utilizando-se de uma gíria tipicamente falada no estado do Rio Grande do Sul e dando a ideia de que o projeto tem uma grande importância, talvez até difícil de expressar. Matheus, Guilherme e Vinícius corroboram a visão sobre o projeto, pontuando que representa uma possibilidade de avanço escolar para eles, já que oportuniza recuperar o tempo perdido devido às reprovações escolares.

Pedro é o primeiro a desenvolver o tema de forma mais aprofundada e afirma que o projeto traz uma possibilidade rápida de avançar nos estudos e chegar ao ensino médio, referindo-se à etapa escolar em que eles deveriam estar. O jovem pontua, ainda, a possibilidade de recuperar o tempo perdido em decorrência das reprovações escolares, devido a períodos de brincadeiras inconsequentes e atitudes de indisciplina. Para ilustrar, ele retoma a expressão “pra recuperar o tempo perdido”, utilizada por Guilherme anteriormente, o que sugere que esta é a sensação que possuem em relação a esse período.

Vinícius acredita que a participação no projeto é vista como uma oportunidade e menciona que já teve duas oportunidades. O jovem aponta que uma delas se deu ao participar de um projeto



Segundo a fala deles, ninguém “dá nada” por eles, o que os coloca num espaço de falta de expectativa em relação às suas potencialidades.

Matheus é explícito ao mencionar o preconceito daqueles que não participam do projeto sobre aqueles que participam, afirmando que muitas pessoas falam que o projeto “é só para os burros”. Vinícius pontua que aqueles que não participam do projeto não dão o seu devido valor. A sua fala em sequência e o preconceito trazido nas falas dos demais participantes mostram que, na verdade, essa falta de valor é dada aos participantes e não ao projeto em si, certamente devido aos rótulos que acabam sendo atribuídos a esses estudantes. O jovem narra, então, que, recentemente, realizaram uma peça de teatro intitulada *O Tempo e o Vento*. Pela empolgação com que Guilherme e Pedro também mencionam, quase que ao mesmo tempo, o nome da peça, percebe-se a importância que essa atividade representou na vida escolar desses jovens. Vinícius continua a sua narração, afirmando que as pessoas veem os estudantes do Trajetórias Criativas como aqueles que causam incômodos à disciplina escolar. E as qualificações sobre como se sentem nesse lugar de estudantes em distorção idade-série, pela visão dos demais, é complementada por Matheus, que sintetiza afirmando que são vistos como “incompetentes”, certamente por sempre serem rotulados como aqueles que não aprenderam.

Guilherme complementa afirmando que os estudantes do Trajetórias Criativas são tidos como os culpados por tudo que acontece de ruim na escola. Na sua fala, percebe-se uma divisão existente na escola entre os que participam do projeto e os que não participam, como se houvesse um espaço delimitado para os estudantes do Trajetórias Criativas e outro para os demais estudantes. Vinícius e Matheus corroboram a proposição apresentada de que levam a culpa por tudo de ruim que acontece no espaço escolar.

O diálogo na passagem abaixo evidencia a importância que a peça produzida e encenada pelos próprios jovens teve como parte do desenvolvimento e processo de elevação da confiança e da autoestima deles (linhas 50 a 72).

50	Vm:		↳ nesse
51		projeto Ler e Arte? a gente provou pra eles que não é assim -fessora (.)	
52		a gente fez tudo certo (.) a gente fez a peça	
53	Mm:		↳ que a gente é capaz
54	Vm:	a gente fez a peça e eles viram que não	
55	Pm:		↳ o colégio todo fez a peça e
56		nenhuma. chegou aos pés da nossa	
57	Vm:		↳ nenhum chegou aos pés=da=nossa
58		a gente? foi uma das melhores (turmas)	

- 59 Fm:  $\text{L}_{\text{nós enforça- nós nos esforçamo?}}$   
 60 ensaiamo e demo a melhor peça  $\text{°que o colégio já teve°}$   
 61 Vm: então. e ninguém? e isso que ninguém dava nada pelo Trajetórias (2)  
 62 Mm: não dão, ainda né  
 63 Gm:  $\text{L}_{\text{é, tudo sempre é o Trajetórias}}$   
 64 Vm:  $\text{L}_{\text{é, ainda não dão, mas}}$   
 65 a=a gente **-tá provando** pra eles que é outra coisa  
 66 Mm:  $\text{L}_{\text{não acreditam no=no nosso potencial mas a gente -tá}}$   
 67 provando pra eles que é outra coisa  
 68 Pm:  $\text{L}_{\text{aí eles falam}}$   
 69 que a gente é burro, mas dá uma prova nossa pra eles fazer, eles não  
 70 fazem. (1)  
 71 Gm:  $\text{°não acertam nem metade das questões°}$   
 72 Vm:  $\text{L}_{\text{essa é a importância°}}$

O grupo dá continuidade à percepção de que as demais pessoas não dão o devido reconhecimento ao projeto quando estão mencionando percepções e estigmas que possuem sobre os próprios estudantes. Vinícius sugere, a partir da sua fala, a descrença que as pessoas em geral, referindo-se a um público externo a eles, possuem em relação aos participantes do projeto. Afirma, com orgulho que a capacidade que eles possuem ficou explícita a partir da produção da peça de teatro em que eles fizeram tudo, da produção à encenação. A crença de que essa foi uma oportunidade para mostrar que eles são capazes é reforçada por Matheus.

Cabe ressaltar que essa foi uma atividade desenvolvida por todos os estudantes da escola e talvez tenha sido encarada por eles como uma estratégia para que mostrassem o potencial que possuem para toda a escola e não somente para os participantes do projeto. A possibilidade de todos os estudantes da escola, independentemente de serem do Trajetórias Criativas ou não, assistirem à peça produzida por eles foi ressaltada por Vinícius e Pedro, bem como que nenhuma das outras peças conseguiu se equiparar à que eles produziram. Se efetivamente contribuiu para mudar as percepções dos demais membros da comunidade escolar, não fica claro a partir das falas dos estudantes. No entanto, fica evidente que contribuiu, e muito, para que os próprios estudantes acreditassem mais nas suas capacidades.

Fábio resalta que esse resultado foi fruto de esforço e dedicação nos ensaios e que, assim, conseguiram apresentar a melhor peça já vista na escola. Vinícius pondera que os estudantes do Trajetórias Criativas são pouco valorizados e desacreditados em relação aos demais, já que ninguém os avalia ou enxerga como sendo bons alunos ou mesmo capazes. Matheus afirma que ainda existe essa visão sobre eles. Guilherme reforça, mais uma vez, que a culpa recai sempre sobre os estudantes do Trajetórias Criativas independentemente de ser deles ou não. Vinícius e Matheus

concordam que ainda existe uma não valorização do potencial dos estudantes do Trajetórias Criativas, mas que eles estão provando que são capazes. Pedro, mais uma vez, reafirma a visão que os demais estudantes têm sobre eles quando acreditam que os estudantes do Trajetórias Criativas são “burros” e propõe que, se fosse aplicada a mesma prova feita pelos estudantes do Trajetórias Criativas para os demais estudantes, que esses não seriam capazes de resolvê-la. Gabriel concorda com a afirmação e reforça que eles não resolveriam nem metade das questões. Vinícius sintetiza, mais uma vez, que essa é a importância do projeto para eles.

Um ponto importante que emerge da discussão, marcado nas falas dos participantes do grupo de discussão, é que algumas atividades contribuem para mostrar para eles que são capazes, bem como para tirar os rótulos que existem sobre os estudantes em situação de distorção idade-série – de que são “burros”, bagunceiros, incapazes, incompetentes etc. Além de recuperar o tempo perdido, tal qual mencionado por eles algumas vezes, fica evidente em suas falas que o projeto é uma oportunidade de resgate da autoestima desses estudantes, bem como da valorização da capacidade deles perante os demais membros da comunidade escolar.

A atividade do Ler e Arte, especialmente no que se refere à produção da peça teatral, parece ter contribuído para esse fim, tendo sido mencionada nos diferentes grupos de discussão realizados com os jovens, bem como na conversa informal que a pesquisadora realizou com os professores na visita a campo, como uma ação que trouxe muito orgulho para todos. Todas as falas ratificam que essa foi uma atividade que parece ter contribuído, de forma significativa, para provocar um novo olhar sobre as capacidades dos próprios estudantes e acerca da visão que o público externo possui sobre os estudantes e sobre o projeto em si. Nas orientações explicitadas pelos estudantes, fica clara a importância do projeto no sentido de contribuir para que os próprios estudantes acreditem nas suas capacidades e potencialidades.

#### ***4.1.4 Dificuldades em conciliar estudo e trabalho***

Objetivando identificar, a partir da visão dos estudantes, a relação existente entre escola e trabalho, a pesquisadora inicia o tema pedindo que, diante da realidade de que alguns deles já trabalham e outros ainda não, os jovens falem um pouco sobre como é ser estudante e trabalhador ao mesmo tempo. O contexto contribuía para que os estudantes refletissem a partir das suas próprias afirmações e vivências sobre essa questão (linhas 1 a 46).

- 1 Y: Eu queria que vocês falassem um pouco sobre: (.) sobre:: eh=eh alguns  
2 de vocês trabalham, e outros não trabalham, (1) como é que é ser  
3 estudante e trabalhar  
4 Pm: a=ano passado eu trabalhava, era bem difícil (professora) conciliar os  
5 dois  
6 Mm: L<sub>ah</sub> é cansativo tipo  
7 |  
8 Pm: tinha que trabalha:r e estudar pra se focar nos estudos  
9 Vm: L<sub>xi</sub> L<sub>fala=fala</sub> por nós  
10 nós só (.) fala por nós só  
11 Pm: L<sub>(eu tinha que ir trabalhar de manhã e vim pro colégio pro</sub>  
12 trajetórias)  
13 Em: L<sub>(acho que ele)°</sub> é o único que  
14 trabalha  
15 Mm: L<sub>eu</sub>  
16 também trabalho ((conversas paralelas em tom baixo com duração de  
17 um segundo))  
18 Pm: aí eu não tinha tempo de estudar né (.) entendeu  
19 Vm: ó professora é importante isso né professora  
20 Em: L<sub>tá fala=fala=fala</sub>  
21 Vm: porque tipo  
22 Fm: L<sub>ah</sub> eu trabalho é: meio: cansativo porque: tem que acordar  
23 bastante cedo (4) e (2)  
24 Vm: L<sub>professora</sub>  
25 Pm: L<sub>é</sub> difícil, né conciliar, os dois,  
26 Vm: L<sub>como é que é negão?</sub> da  
27 escola? (.) tipo: é:  
28 Em: L<sub>tipo é:</sub>  
29 Vm: L<sub>é</sub> **puxado**  
30 Fm: é bem puxado porque  
31 Mm: L<sub>porque tipo: é ligar,</sub> os dois sabe  
32 Vm: L<sub>-fessora,</sub> é que a gente  
33 Mm: L<sub>só</sub> que tu tem  
34 que ter (.) tu tem duas, responsabilidades  
35 Vm: L<sub>porque</sub> o cara? tem toda  
36 manhã pra trabalhar mais?  
37 Mm: L<sub>uma é</sub> o trabalho?  
38 Vm: a tarde ainda (.) só de noite que  
39 Mm: L<sub>tipo tu tem duas responsabilidades (.) tu</sub>  
40 trabalha aqui no colégio (.) tipo (.) ah, tem tempo pra fazer final de  
41 semana (.) um trabalho pra fazer no final de semana na casa do:s meus  
42 amigos (.) mas eu tenho trabalho (.) tenho que ir depois do trabalho (.)  
43 isso=isso interfere (.)  
44 ?m: °posso comer°  
45 Y: L<sub>uhum</sub>  
46 Mm: interfere. sabe -fessora

As interações ocorreram muito em torno das dificuldades em conciliar uma rotina que incluía dedicação aos estudos e ao trabalho, bem como à própria condição de ser jovem e ter o tempo necessário para o lazer e a diversão, trazidos por eles como algo essencial. Tratam da dificuldade em conciliar estudos e trabalho, em referência a assumir duas responsabilidades diferentes ao mesmo tempo. E elas sugerem que, de repente, pode não haver espaço na vida desses

jovens para tanta responsabilidade, para levar a vida tão a sério, reivindicando o tempo necessário para viver a juventude de forma mais intensa e com tudo o que ela pode oferecer.

Assim, Pedro inicia o tema narrando um pouco da sua história como estudante e trabalhador, já que trabalhava no ano passado e era bastante difícil conciliar as duas atividades. Para ele, o difícil era trabalhar e encontrar a energia necessária para se dedicar aos estudos. Com a dificuldade em conciliar a rotina de trabalho no período da manhã e estudo à tarde, quando já participava do projeto Trajetórias Criativas, acabava que não sobrava tempo para estudar.

Matheus compartilha que também trabalha e concorda que é bastante cansativo aliar essas duas diferentes responsabilidades ao mesmo tempo. Vinícius ressalta que é importante ter o tempo necessário para estudar, buscando a aprovação da pesquisadora a partir da sua intervenção.

Fábio compartilha que também trabalha e que é bastante cansativo ter que acordar tão cedo, certamente por conta da necessidade de ajuste com as demais atividades. Pedro reforça, mais uma vez, que é bastante difícil conciliar a rotina entre trabalho e estudos. Vinícius e Fábio concordam. Matheus argumenta que trabalhar é assumir duas responsabilidades diferentes. Há atividades da escola que precisam ser desenvolvidas em casa e que requerem dedicação de tempo, que, por conta do trabalho, só podem ser realizadas durante o final de semana, o que acaba interferindo também nos momentos de lazer. Vinícius alega que a divisão do tempo fica mais prejudicada em relação ao tempo livre, já que os períodos da manhã e da tarde estariam divididos entre trabalhar e estudar. Matheus conclui que o trabalho realmente interfere nos estudos. A sensação, a partir das interações ocorridas entre os jovens, é de que eles estão reivindicando o tempo necessário para viverem a juventude, serem jovens, e que não gostam de ter que abrir mão dos momentos de lazer, o que acaba prejudicando os estudos.

Outro ponto importante que emerge da discussão, marcado nas falas dos participantes do grupo, refere-se ao desejo de terem dinheiro para terem maior autonomia, eles ressaltam essa possibilidade como o lado positivo de trabalhar enquanto jovens (linhas 47 a 76).

- 47 Em: ô -fessora é que a gente sabe que é ruim trabalhar e estudar ao mesmo  
 48 tempo mas a gente que:r meio que:  
 49 Mm: **Ltipo:** é bom? ter nosso dinheiro  
 50 Gm: **L**te sustentar né  
 51 Em: é a gente quer ter nosso dinheiro  
 52 Gm: **L**pra não depender dos outros  
 53 Em: **L**pra poder  
 54 ajudar a mãe (.) e (.) não precisar tirar o dela  
 55 Mm: **L**sim

56 Em: Entendeu  
57 Mm: ↳sim  
58 Gm: ter dinheiro pra comprar as nossas coisas pra chamar de nosso  
59 Mm: ↳se depender sozinho  
60 Pm: não ser dependente de pai e mãe  
61 Em: ↳é  
62 Vm: Sim  
63 Mm: ah o meu primeiro salário bah, tinha que ver, (1) pulando?  
64 TD: @(.)@  
65 Mm: fiquei pulando?  
66 Vm: Pulando  
67 Gm: eu acho que tipo (.) porque minha mãe (.) me cobra, bastante porque:  
68 bah uma semana, atrás (1) meu pai me mandou quatrocentos reais, eu  
69 gastei **@em dois dias@**  
70 ?m: ( )  
71 Gm: ↳@(.)@  
72 Em: é que nem minha mãe (.) minha mãe tipo ela fala ah eu te dou dinheiro  
73 mas (.) ela me dá, o dinheiro e depois fica: falando ah (.) eu falei tipo  
74 mãe posso comprar isso não posso comprar aquilo não (.) tipo ela **não**  
75 **me deu o dinheiro** ela só falou que é meu mesmo  
76 TD: @(.)@

Assim, o grupo aponta o que considera ser o lado positivo de trabalhar nesse momento da vida: a possibilidade de ter algum tipo de independência financeira, inclusive para poder viver a juventude. Assim, Eduardo justifica que existem as dificuldades em trabalhar e estudar ao mesmo tempo, mas que eles querem ter o próprio dinheiro. Matheus, Guilherme e Eduardo alegam que querem ter dinheiro para arcar com os custos deles e poderem se sustentar, de forma a não dependerem financeiramente de outras pessoas. Eduardo pontua, inclusive, que eles querem ter dinheiro não somente para eles, podendo, também, ajudar a mãe e “não precisar tirar o dela”. Guilherme acrescenta à discussão que é importante ter dinheiro para comprar as próprias coisas, no sentido de se orgulhar com essa possibilidade. Pedro complementa assegurando que o dinheiro oportuniza tornar-se independente financeiramente, sem necessitar nem do pai e nem da mãe. Matheus compartilha a alegria que sentiu no recebimento do primeiro salário, e todos os participantes riem por conta da forma com que ele divide sua satisfação.

Guilherme partilha que a mãe cobra bastante a sua responsabilidade no uso do dinheiro, já que gasta de forma muito rápida o valor que recebe do pai como mesada, relatando uma situação vivenciada recentemente. No seu entendimento, se o dinheiro fosse proveniente do próprio salário, sua mãe não poderia cobrá-lo e, assim, ele teria mais liberdade para gastar como quisesse, sem precisar dar satisfação em relação a seu uso. Eduardo também menciona a relação de cobrança de sua mãe em relação ao uso do dinheiro, uma vez que ela dá o dinheiro, mas fica orientando com o que deve ou não ser gasto.

Mais uma vez, todo o grupo ri. Os participantes riem de si mesmos a todo tempo, como se estivessem autorizando que os demais colegas também possam rir da situação compartilhada. Talvez esse clima estabelecido pelas risadas e interações tenha propiciado o contexto necessário para que os dilemas vivenciados em relação a conciliar estudo e trabalho fossem compartilhados. Ao mesmo tempo que os jovens reconhecem a dificuldade em conciliar essas duas diferentes atividades, enxergam a possibilidade de terem algum tipo de independência financeira. Essa autonomia é questionada por eles nas mais diferentes situações, e eles querem vencê-la com a possibilidade de trabalhar nesse momento, mesmo para aqueles que ainda não trabalham, mas que têm o desejo de fazê-lo.

Dando sequência ao diálogo estabelecido, a pesquisadora direciona ao grupo pedido para que compartilhem o que fazem ou gostam de fazer quando possuem tempo livre (linhas 77 a 160).

- 77 Y: Eu queria que vocês contassem um pouquinho sobre o quê, que vocês  
 78 gostam de fazer, no tempo livre de vocês  
 79 Mm: ah -fessora (.) tipo assim (1) eu gosto de fazer  
 80 Pm:  $\perp$ mexer no celular  
 81 Mm: quem nem eu fazia antigamente  
 82 Vm:  $\perp$ ô Matheus=Matheus  
 83 TD: @(. )@  
 84 Mm: quê  
 85 Pm:  $\perp$ calma=calma  
 86 Mm: fala  
 87 Vm: olha pra mim  
 88 Mm:  $\perp$ hã  
 89 Vm: quando tiver uma pessoa falando  
 90 Mm:  $\perp$ eu que tô falando primeiro (.) ele que -tá me  
 91 interrompendo  
 92 Vm:  $\perp$ espera  
 93 (.) então tu fala (.) então tu fala e não fala mais depois  
 94 Mm: (ele que -tá se intrometendo)  
 95 Vm:  $\perp$ -tá então começa  
 96 Mm: foi ele que  
 97 Vm:  $\perp$ começa  
 98 Mm: (não vou falar mais)  
 99 Pm:  $\perp$ eu gosto de ficar mexendo no celular (.) eu gosto  
 100 de cozinhar (.) gosto bastante de cozinhar.  
 101 ?f: °-tão vendo°  
 102 TD: @(1)@  
 103 Em: eu também, eu também,  
 104 Pm:  $\perp$ eu gosto de cozinhar  
 105 TD:  $\perp$ @(. )@  
 106 Pm: eu gosto de mexer no carro do meu pai, (.) eu=eu mexo eu arrumo (aqui  
 107 ali) (.) eu gosto de fazer um monte de coisa quando eu não tô: no  
 108 colégio  
 109 Gm: **gosta de fazer caixa de som também**  
 110 Pm: ah pior

111 Gm: **L** toda hora mexendo com  
 112 Y: **L** caixa de som  
 113 Gm: **L** é  
 114 Em: **L** é  
 115 Pm: se tu entrar no meu quarto tem um monte de fio caixa de som módulo  
 116 as paradinha (.) eu fico montando (1) fico montando lá -tava  
 117 aprendendo (1) eu tive um acidente, né no começo do ano e=ai eu não  
 118 podia **sair de casa** aí eu fiquei lá fiquei estudando, aprendendo?  
 119 pesquisando, (2) °e daí eu aprendi a fazer°  
 120 Em: **L**no meu tempo livre eu gosto  
 121 de: (.) ficar com os amigos, jogar bola  
 122 Gm: o meu tempo livre é:: ° exatamente isso°  
 123 Em: **L**ou jogar Freefire com esse  
 124 embuste aí  
 125 Gm: @(.).@  
 126 Vm: meu tempo livre é:  
 127 Gm: **L**o tempo livre é isso  
 128 Mm: eu chego em casa (.) eu acordo:  
 129 Vm: **L**ô Matheus tu já não falou  
 130 ?m: @(.).@  
 131 Mm: falei  
 132 Gm: **L**@(.).@  
 133 Mm: **espera aí** não terminei (.) às vezes, meu tempo livre também tipo:  
 134 quinta-feira (.) quinta-feira, a gente marca de jogar um futebolzinho (.)  
 135 uma coisi:nha  
 136 Vm: **L**a gente é muita  
 137 Mm: **L**°é que você não joga né°  
 138 Vm: não, eu não sei jogar, futebol  
 139 ?m: @(.).@  
 140 Em: °não dá pra falar agora pelos outros°  
 141 Cm: depois eu chego em casa (.) aí eu acordo de manhã e venho pro colégio  
 142 Em: isso é de manhã ( )  
 143 TD: **@(1)@**  
 144 Vm: **L**no tempo livre, cara (.) não o que tu faz, quando acorda  
 145 TD: **@(1)@**  
 146 Vm: ah quando eu acordo eu tomo café  
 147 ?m: **L**@(.).@  
 148 Mm: **L**quando eu chego em casa eu tomo  
 149 café e vou pra rua  
 150 TD: **@(1)@**  
 151 Vm: professora no meu tempo livre eu gosto de @olhar a dona do pedaço@  
 152 TD: **@(1)@**  
 153 Pm: lembrando que no começo daqui do: do papo? todo mundo falou assim  
 154 ô ninguém vai rir de ninguém @-tá todo mundo rindo@  
 155 Em: Aham  
 156 Vm: é que ele falou (errado)  
 157 Em: **é que a gente é bom de rir**  
 158 |  
 159 Vm: é pra descontrair -fessora  
 160 Pm: **L**alguns **aí né**

Após o pedido da pesquisadora, uma parte do grupo quer começar a falar ao mesmo tempo. Vinícius, reassumindo o seu papel de moderador, pondera junto aos colegas que somente uma

pessoa deve falar por vez. Pedro começa a falar e alega que gosta de ficar mexendo no celular e que também gosta bastante de cozinhar. A turma toda ri, e um deles reafirma algo que eles supunham sobre Pedro, mas não deixam claro sobre o que exatamente estão insinuando. Há um não dito de forma explícita, mas que é compartilhado entre eles e não entendido pela pesquisadora.

Eduardo partilha que também gosta de cozinhar, e Pedro, de forma mais enfática, reafirma sua posição, complementando que igualmente aprecia mexer no carro do pai, arrumando tudo o que for necessário, bem como outras tantas coisas, sem citar exatamente o quê. Guilherme compartilha que Pedro também gosta de produzir caixa de som, e Pedro complementa afirmando que, no seu quarto, há diversos materiais para a montagem das caixas de som, como monte de fios, módulos etc., e que fica lá aprendendo sobre como montar caixas de som. O jovem compartilha que sofreu um acidente no início do ano e que, por conta disso, não podia sair de casa, aproveitando esse tempo para se dedicar a estudar, pesquisar e aprender sobre como montar esse tipo de equipamento. É relevante observar que Pedro alega ter ido em busca dos conhecimentos necessários para a realização da atividade pretendida. Importante notar que, como havia interesse e dedicação para realizar algo, ele conseguiu ir atrás e identificar os materiais que deveria acessar e estudar, mesmo que sozinho. Essa competência é algo, inclusive, que os professores do Trajetórias Criativas pretendem desenvolver, ensinando-os a estudar e orientando que eles podem e devem recorrer a qualquer assunto que tenham interesse em aprofundar o conhecimento, o que pode acontecer, inclusive, quando avançarem para o ensino médio.

Já Eduardo partilha que gosta de ficar com os amigos, jogar bola ou jogar Free Fire<sup>75</sup> com um dos colegas do grupo. Vinícius tenta falar e é interrompido por Guilherme e Matheus. Vinícius questiona se Matheus já não havia falado, o que leva todo o grupo à risada. Matheus explica que ainda não havia terminado e pontua que gosta de jogar futebol às quintas-feiras com os amigos. Como que numa queixa entre eles, Vinícius questiona que nem todos os amigos são chamados para o jogo de bola, e Matheus alega que é porque ele não joga. Vinícius concorda que realmente não sabe jogar futebol. Já Eduardo menciona que não dá para falar pelos outros colegas.

Cláudio compartilha uma parte da sua rotina diária, e Vinícius alerta que ele deve contar o que faz no tempo livre e não o que faz na sua rotina diária. Todo o grupo cai na risada mais uma vez. Matheus narra que acaba a escola e vai para casa, toma café e gosta de ficar na rua com os amigos. Vinícius partilha que gosta de assistir à atual novela que passa às 21h em um dos canais

---

<sup>75</sup> Jogo eletrônico *mobile* de ação-aventura.

de TV aberta, o que desperta risos em todo o grupo. Pedro relembra que todos haviam combinado, no início, que ninguém iria rir do outro e que, efetivamente, o combinado não havia funcionado porque eles riem a todo momento. Eduardo complementa afirmando que eles são bons em rir, e Vinícius, voltando a explicação para a pesquisadora, menciona que eles agem assim para descontrair.

A partir da interação estabelecida entre os participantes do grupo, percebe-se que o tema os estimulou bastante. Aparecem atividades normais que são realizadas por eles em seus momentos de lazer: jogar futebol, mexer no celular, ficar com os amigos, ir para a rua e assistir novela. Despertam atenção os passatempos de cozinhar, levantado por alguns dos participantes, consertar carros e montar caixas de som, o que faz com que um deles estude sozinho para aprender isso.

#### 4.1.5 Projetos de futuro

Com o objetivo de conhecer os projetos de futuro que os estudantes possuem e em que medida a escola faz parte e/ou contribui para a realização deles, a pesquisadora inicia o tema pedindo que os participantes do grupo falem um pouco sobre os planos e projetos de futuro que possuem (linhas 1 a 79).

1 Y: Eu queria que vocês falassem um pouco, (.) sobre os planos, de futuro  
 2 de vocês  
 3 Mm: ↳eu quero ser médico (1) gosto muito de ser cirurgião (.)  
 4 cirurgia  
 5 Y: ↳você gosta muito de  
 6 Mm: ↳cirurgia  
 7 Y: ↳cirurgião(.) ah  
 8 Em: eu quero ser advogado=tia porque:  
 9 Pm: ↳qual foi a pergunta  
 10 Cm: ↳eu também quero ser  
 11 Y: ↳quais? São  
 12 os planos de vocês  
 13 Cm: ↳direito né°  
 14 Y: pro futuro  
 15 Pm: ↳eu quero fazer  
 16 Y: ↳como? vocês se veem daqui pra frente  
 17 Em: ↳e eu  
 18 quero cantar  
 19 Mm: ↳bem legal°  
 20 Gm: ↳eu penso em fazer faculdade (1) fazer uma engenharia **ou**  
 21 ser professor  
 22 Em: ↳eu quero ser  
 23 advogado e empresário tia.  
 24 Pm: ↳eu tenho três opções

25 Vm: Lé  
 26 Vm: L e eu  
 27 quero cantar (.) e eu vou ser  
 28 Pm: L ser jogador de basquete ou  
 29 jogador de handebol  
 30 Em: Lempresário  
 31 Pm: Leu que- eu já tenho três opções ou, eu vou  
 32 ser bombeiro ou, eu vou ser brigadiano ou eu vou se:r  
 33 Vm: Lnão?  
 34 tu vai ser jogador  
 35 Pm: Ljogador de basquete  
 36 Vm: ô negão vai ( ) depois te falo @(.).@  
 37 ?m: @olha só@  
 38 TD: @(1)@  
 39 ?m: @eu não sei o que tu ia falar@  
 40 Pm: eu ia falar  
 41 TD: @(1)@  
 42 Gm: ê Pedro, eu sei, porque tu quer ser bombeiro né meo (1) pra pegar  
 43 @na mangueira@  
 44 TD: @ah::@  
 45 Vm: **tem mulher na sala tem mulher na sala tem mulher na sala**  
 46 Em: Lninguém falou isso meu  
 47 Vm: Lcom  
 48 todo o respeito respeito  
 49 Em: °respeito né, por favor° (1)  
 50 Pm: **que deselegante**  
 51 Em: quê que tu quer ser Fábio  
 52 Y: L quais são os planos de vocês  
 53 Em: ô Fábio quê que tu vai ser (1) °pedreiro°  
 54 TD: @(1)@  
 55 Pm: @vai ser aviãozinho@  
 56 Vm: @vai ser ladrão de banco@  
 57 TD: @(1)@  
 58 Em: @( )@  
 59 TD: @(.).@  
 60 Em: ô professora ele tem (.) ele tem que ser segurança do ampa -fessora  
 61 ?m: Caralho  
 62 Vm: professora? (.) traz os cara do ampa aqui (.) tenha uma conversa com  
 63 eles (.) manda eles reforçar a segurança lá  
 64 TD: @(1)@  
 65 Em: Mano  
 66 Vm: tem borrachinha ele furta  
 67 Em: Lbotar umas câmara lá  
 68 Vm: **extrato de tomate mistura pra bolo** as balas (.) as bala do mercado  
 69 -tá tudo com ele aí  
 70 Fm: Lé mentira é mentira  
 71 L é mentira  
 72 Em: e o quê que tu vai ser (.) o quê que tu vai ser Fábio quando tu crescer  
 73 Fm: L°eu  
 74 não sei ainda°  
 75 Pm: @cabeleireiro@  
 76 Cm: vou ser youtuber e jogador de futebol  
 77 Vm: Lcabeleireiro é quando a mulher faz  
 78 cabelo de mulher (.) é barbeiro  
 79 Pm : é barbeiro -tá certo

O discurso foi organizado a partir da pergunta da pesquisadora, e houve bastante interação entre os participantes. Matheus dá início à discussão respondendo que gostaria de ser médico porque gosta muito de cirurgias, já estabelecendo um caminho mais específico a ser seguido dentro da profissão. Eduardo acrescenta que quer ser advogado, e Cláudio responde que também gostaria. Demonstrando interesse em participar, Pedro questiona qual foi a pergunta realizada. No tempo em que a pesquisadora refaz a pergunta, Pedro e outros participantes já interrompem e começam a relatar seus projetos de vida.

Mais uma vez, a troca de turnos entre os participantes é bastante frequente. Eduardo complementa informando que também quer cantar, e Matheus apoia, acreditando ser essa uma boa escolha, e, de certa forma, incentivando o colega. Guilherme afirma que gostaria de fazer algum curso de engenharia ou ser professor. Eduardo reforça que quer ser advogado e acrescenta a opção de empresário. Por um momento, Pedro e Vinícius dominam a discussão, narrando os possíveis projetos de futuro que possuem. Pedro compartilha suas três opções: bombeiro, brigadiano ou jogador de basquete. Enquanto falava sobre as três opções, Vinícius o interrompe, como se estivesse lembrando que Pedro também quer ser jogador, e acrescenta que gostaria de cantar como mais uma opção para seu projeto de futuro.

Nesse momento, todos riem e é criada uma atmosfera de algo ainda não falado de forma explícita, mas que, ao mesmo tempo, é entendido por eles. Guilherme, então, traduz essa risada inicial, informando que Pedro gostaria de ser bombeiro por conta de outras questões, e faz uma provocação relacionada a uma suposta homossexualidade. Todos riem mais uma vez, e Vinícius ressalta, de forma bastante enfática, que havia uma mulher na sala, no caso a pesquisadora, e que era necessário ter respeito. Eduardo imediatamente concorda e pede respeito aos colegas. De forma complementar, Pedro pontua que o comentário foi muito deselegante. Todos esses diálogos se desenvolvem em tom de muita brincadeira e risada, como se eles tivessem apenas ponderando a presença de uma pessoa estranha a eles. E não porque estavam, necessariamente, arrependidos de terem feito a brincadeira.

Eduardo busca retomar o diálogo e assume o papel de entrevistador perguntando a Fábio acerca dos planos dele. Até aquele momento, Fábio era o único que não havia se pronunciado. Eduardo refaz a pergunta e, em seguida ao segundo questionamento, já pergunta se Fábio seria pedreiro, o que cria mais um momento em que todos riem juntos. A pergunta, ou a brincadeira quanto a ser pedreiro, instiga a participação de muitos colegas, supondo possíveis atividades e

especulações acerca de trabalhos para Fábio. Pedro sugere que ele poderia ser aviãozinho, em referência à pessoa que faz a entrega de substâncias psicoativas para um comprador e retorna com o dinheiro para o traficante de drogas. Já Vinícius sugere que ele será ladrão de banco, o que gera mais um momento de muitas risadas entre o grupo. Eduardo propõe que Fábio poderia ser segurança do Ammpa<sup>76</sup>, e Vinícius sugere que os seguranças do supermercado deveriam ir até a escola para ter uma conversa com a pesquisadora e que ela deve mencionar a necessidade de reforçar a segurança por lá. Todos os participantes riram juntos por conta dessa proposta. As risadas do grupo parecem encorajar Eduardo e Vinícius a prosseguirem com o ritual de constrangimento e de exposição do colega Fábio como um jovem marginal. Nesse momento, Vinícius acusa Fábio de haver furtado algumas coisas de um supermercado e menciona alguns produtos: borrachinha, extrato de tomate, mistura para bolo e balas. Fábio, repetidamente, afirma que essa história não é verdadeira.

Eduardo, mais uma vez, busca assumir a discussão do tema e retoma, em tom mais sério, perguntando sobre os planos de futuro de Fábio, utilizando-se de expressão e questionamento bastante comum – “o que quer ser quando crescer?”. Fábio responde que ainda não sabe. Pedro sugere, em tom de risadas, que Fábio poderia ser cabeleireiro. Vinícius pontua que cabeleireiro se dedica a trabalhar com cabelos de mulheres e que ele, por querer trabalhar com homens, seria barbeiro, e Pedro concorda. Cláudio propõe novas profissões como parte de seu projeto de futuro: *youtuber* e jogador de futebol.

Numa tentativa de retomar o diálogo com maior seriedade por parte dos estudantes e que cada um fale sobre si, a pesquisadora solicita que eles façam um exercício de imaginar o que estarão fazendo dentro de um período de cinco anos à frente (linhas 80 a 109).

80	Y:	↳ <b>Daqui há 5 anos</b> então (.) o quê que você pensa
81		que você vai -tá fazendo
82	Em:	(terminar) a casa da minha mãe
83	Y:	↳o quê que vocês, pensam
84	Fm:	°trabalhando -fessora°
85	Em:	↳ah eu penso em tá:
86	Mm:	↳ <b>ah meu plano?</b> (1) ah professora eu vou
87		-tá com 18 anos
88	Gm:	↳eu penso em fazer
89		uma faculdade
90	Pm:	↳eu? °uma faculdade°
91	Mm:	↳eu também vou -tá fazendo faculdade de medicina

<sup>76</sup> Ammpa é um supermercado localizado bem próximo à escola pesquisada.

92 Em: L eu vou -tá fazendo  
 93 várias dificuldade  
 94 Pm: @dificuldade@  
 95 TD: @(1)@  
 96 Em: @era para falar faculdade@  
 97 Gm: @(.).@  
 98 Mm: @dificuldade@  
 99 Vm: @eu vou tá -fazendo dificuldade@  
 100 Fm: eu vou -tá fazendo: faculdade e cuidando do meu irmão (.) (vai saber)  
 101 se a minha mãe vai -tá viva até lá)  
 102 Fm: °quero trabalhar°  
 103 Vm: L **acorda negão**  
 104 Y: °o que você falou°  
 105 Fm: °quero trabalhar°  
 106 Y: e: ((a coordenadora entra na sala e conversa com a pesquisadora  
 107 informando que já está na hora de saída dos estudantes))  
 108 Y: e:  
 109 ?m: L °-tá na hora de ir embora°

A partir da pergunta da pesquisadora e do período de tempo estabelecido, surge um conjunto bastante diverso de possibilidades, tanto para eles próprios quanto incluindo aqueles com quem convivem de forma mais próxima. Eduardo expressa o desejo de já ter terminado de construir a casa em que a mãe mora. Fábio imagina que já estará trabalhando, mas não especifica exatamente com o que. Matheus é mais concreto na sua resposta e, ao imaginar esse período de tempo, projeta a idade com que estará – 18 anos.

Logo em sequência, a escola começa a fazer parte, de forma mais direta, dos planos de futuro desses jovens. Gabriel, Pedro e Matheus afirmam que estarão fazendo faculdade, mas somente Matheus especifica que quer cursar medicina. Eduardo, querendo fazer parte desse grupo, compartilha que fará “várias dificuldades”, o que gera risadas de todo o grupo, e, logo em seguida, afirma que queria ter falado em faculdade e que se confundiu. Fábio elabora diferentes planos: afirma que estará fazendo faculdade, inclui os cuidados com seu irmão e levanta expectativas quanto à mãe estar viva ou não. O jovem complementa informando que gostaria de já estar trabalhando.

Observa-se que Fábio e Eduardo fazem planos que incluem, de algum modo, a família, seja por questões relacionadas a proporcionar maior conforto para a mãe, o que dá a ideia de agradecimento pela dedicação, ou mesmo a cuidar do irmão, além da preocupação em saber se a mãe estará viva nesse futuro próximo ou não.

É interessante perceber que Vinícius assumiu uma postura de moderador em grande parte do grupo, mas que, nesse momento, Eduardo assume essa função, e não houve nenhuma observação

por parte do grupo. Vinícius interagiu com os demais participantes também nesse momento, no entanto, sem expressar sobre seus planos de futuro.

O grupo foi interrompido pela coordenadora do projeto, avisando que o turno da tarde havia chegado ao fim e alertando sobre a necessidade de saída dos jovens da escola. Diante do avançar do horário e da rica discussão realizada, a pesquisadora avisa, então, que o grupo seria finalizado, enquanto os estudantes expressam tristeza pelo término da conversa. A sensação foi de que essa também foi uma oportunidade para que eles se conhecessem e trocassem ideias sobre temas a respeito dos quais não costumam conversar nos momentos em que estão juntos.

Ao serem perguntados se gostariam de acrescentar algum novo tema ou fazerem alguma pergunta para a pesquisadora, os estudantes concordam que tiveram a oportunidade de tratar acerca da realidade deles. Nesse momento, Vinícius assume a postura de entrevistador e questiona sobre o que incentiva a pesquisadora a fazer esse tipo de atividade com eles, enquanto o grupo todo apoia e se interessa em saber os motivos.

Pelas trocas realizadas, percebe-se que os jovens iniciaram a discussão planejando um futuro com profissões mais valorizadas por toda a sociedade, como medicina, direito e engenharia. Eles elencaram também outras profissões, como professor, cantor, jogador, bombeiro, entre outras. No entanto, ao longo das discussões e das interações estabelecidas entre eles, surgiram possibilidades de atividades que talvez estejam mais presentes no cotidiano deles.

Mesmo que todo o grupo de discussão tenha fluído em tom de brincadeiras e risadas, essas outras atividades podem se referir a situações vivenciadas de forma mais próxima à realidade deles, ou esses jovens podem ouvir que as pessoas tenham esse tipo de expectativa sobre eles e, por isso, o tema apareceu durante a discussão realizada. Ao fim, os jovens retomam as conversas de forma mais séria e inserem a continuidade dos estudos e o ingresso na faculdade como parte dos seus planos, o que significa, necessariamente, a presença da escola como parte essencial para a viabilização de seus projetos de futuro. Certamente a participação no projeto Trajetórias Criativas ajuda a viabilizar a construção desse horizonte e a possibilidade de percorrer um novo caminho.

#### ***4.1.6 Síntese conclusiva GD “Chance perdida”***

Durante toda a realização do grupo de discussão, os jovens desenvolveram uma conversa descontraída, marcada por vícios de linguagem e por vocabulário coloquial. Além das risadas que

estiveram sempre presentes. Glenn (2003) identificou, de forma mais abrangente, significados, sentidos e relações que as risadas podem ter quando ocorrem na interação em grupos. Dentre os diferentes sentidos, reconheceu as risadas como uma forma de interação social, que demonstra alinhamento com o que está sendo conversado e que contribui para gerar maior intimidade entre as pessoas.

A organização dos turnos durante a discussão ocorreu de forma interativa, tendo Vinícius assumido o papel de mediador durante a maior parte da realização do grupo, ora estimulando que todos se posicionassem, ora pedindo maior aprofundamento das questões em discussão, a partir de perguntas direcionadas aos colegas. Os jovens interagiram bastante durante toda a discussão, seja pela própria participação nas conversas, pelo direcionamento de corpos, gestos e olhares para quem estava falando a cada diferente momento, seja pelas participações por meio das risadas tão presentes ao longo de todo o GD. Fica evidente que o grupo já se conhecia bastante, o que contribuiu para a boa interação ao longo do desenvolvimento da discussão. Certamente essa foi, também, uma oportunidade para que os colegas se conhecessem melhor, já que provavelmente muitos dos temas tratados não fazem parte de uma reflexão cotidiana deles.

#### **4.2 Grupo “Pé na frente”**

O grupo “Pé na frente” foi composto por seis participantes, no entanto, ao final da sua realização, houve a desistência de um deles<sup>77</sup>. A maior parte dos estudantes possuía 16 anos de idade e somente um deles tinha um ano a mais. Eles estudam juntos na mesma turma, cursando o Bloco Intermediário do projeto AJA, e constituíram-se como grupo por livre e espontânea vontade. As organizações dos discursos durante a realização do grupo ocorreram a partir do uso de vocabulário coloquial e foram marcadas por vícios de linguagem, o que é bastante usual para um grupo composto por jovens. Destacou-se a forma deles organizarem o pensamento, marcado por pausas entre as falas dos colegas, bem como em relação às suas próprias falas. Logo no princípio, a pesquisadora imaginou que poderia ser algo relacionado a alguma inibição, mas essa

---

<sup>77</sup> O estudante que desistiu não se envolveu nas discussões durante a realização do grupo, a não ser no momento inicial de apresentação. Ao fim da realização do grupo, e diante da possibilidade de desistir da sua participação, ele informou que realmente gostaria de fazê-lo, e suas informações foram retiradas da análise.

característica esteve presente durante toda a realização do grupo e não impediu as participações e os relatos.

O grupo recebeu esse nome devido à utilização da expressão “Pé na frente” por um dos participantes para tratar da importância do projeto para eles, pois percebem que o AJA traz a possibilidade de recuperar os anos escolares perdidos por conta de abandonos e reprovações escolares. A expressão apresenta a ideia de adiantar, ou seja, é a possibilidade de avançar nos estudos e nas aprendizagens.

Os participantes desse grupo mostraram-se interessados desde o momento em que a pesquisadora esteve em sala de aula, no dia anterior à realização do GD, para apresentação da pesquisa que estava em desenvolvimento. Um dos participantes, já nesse primeiro contato, mencionou que teria uma pergunta para realizar para a pesquisadora, mas que só a faria no momento do grupo de discussão. E esse foi um dos participantes que mais interagiu durante a realização do grupo, contribuindo para a discussão a cada diferente temática.

Na chegada do grupo à sala e durante as explicações acerca da atividade que seria realizada, os estudantes preencheram e assinaram os documentos – Formulário sociocultural, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –, tendo este último sido lido em voz alta pela pesquisadora, bem como foram orientados sobre o Termo de Assentimento a ser assinado pelos pais e/ou responsáveis.

Da mesma forma que no grupo realizado com os participantes do projeto Trajetórias Criativas, para a análise do grupo de discussão desenvolvido com os estudantes do projeto AJA, foram identificadas e selecionadas quatro passagens com base nos mesmos critérios: a) seleção da passagem inicial (conforme indicado no método documentário); b) passagens significativas para os sujeitos participantes da pesquisa; c) alinhamento com os objetivos da pesquisa; e d) passagens com maior interação entre os participantes. Desse modo, as passagens selecionadas foram nomeadas de acordo com a temática principal discutida no grupo: a) Refletindo sobre as vivências escolares; b) Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem e a oportunidade de acelerar os estudos; c) Ser jovem em meio à conciliação dos estudos com o trabalho; e d) Construir projetos de futuro. A divisão temática, conforme quadro abaixo, identifica os temas tratados pelo grupo durante a realização do GD.

Quadro 6 – Divisão temática GD “Pé na frente”

Controle do Tempo		Duração	Passagem	Temas
1	00:00:13 - 00:00:56	43 seg	-	Apresentação do grupo
2	00:00:59 -00:06:00	5 min e 01 seg	Passagem Inicial	Trajétoria Escolar Reprovações e abandono escolar Bagunças e brincadeiras na escola
3	00:06:03 -00:10:26	4 min e 23 seg	A escola	Escola como construtora de futuro Aqui é uma boa escola Preconceito com o AJA
4	00:10:29 -00:14:47	4 min e 18 seg	Vivendo o projeto	O projeto é bom A ida para a escola e seu dia a dia Aprendizagem contextualizada e participativa
5	00:14:54 -00:17:36	2 min e 42 seg	Motivos do atraso escolar	Brincadeiras na escola Situações familiares
6	00:17:38 - 00:20:52	3 min e 14 seg	Ambiente escolar	Drogas Ronda escolar e violência Racismo
7	00:20:53 -00:23:00	2 min e 07 seg	Família e Professores	Relações familiares Professores como amigos
8	00:23:03 -00:24:57	1 min e 54 seg	Ser jovem	Liberdade e Responsabilidade
9	00:24:58 -00:26:17	1 min e 19 seg	Trabalho	Experiências de trabalho Dificuldade de conciliar trabalho e escola Relação trabalho e escola
10	00:26:18 -00:28:18	02 min	Tempo livre	Bebidas e nargs, festas Amigos
11	00:28:20 -00:29:39	1 min e 29 seg	Planos de futuro	Dificuldade em realizar planos de futuro a longo prazo
12	00:29:40 -00:29:58	18 seg	Encerramento	Agradecimento

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa.

#### 4.2.1 Breve biografia dos participantes<sup>78</sup>

##### Adriano (Am), 17 anos<sup>79</sup>

Adriano tem 17 anos, é branco, não tem religião e possui quatro irmãos. Nasceu em Campo Grande/MS onde mora com a mãe. A última série/ano cursada antes de ingressar no projeto AJA foi o 8º ano. Já repetiu de ano quatro vezes: nos 6º e 8º anos e já ficou quase quatro anos sem estudar. A falta de interesse pela escola foi o principal motivo que contribuiu para o seu abandono. A possibilidade de crescimento foi o que o fez querer voltar a estudar. Perguntado sobre o que mudaria na escola, respondeu que “nada, aqui a escola é muito boa”. Conheceu o projeto por meio dos professores, e o que mais desperta seu interesse é acreditar que essa é “uma oportunidade única

<sup>78</sup> Todas as falas identificadas entres aspas, neste tópico referem-se a trechos escritos pelos jovens no formulários sociocultural.

<sup>79</sup> Todos os participantes dos grupos de discussão tiveram seus nomes alterados. Logo, tratam-se de nomes fictícios para que os estudantes não sejam identificados.

para terminar os estudos rápido, pra quem abandonou a escola no passado”. Ele estuda e trabalha fazendo mudanças e fretes. Sua carga horária é de 32 horas semanais, pela qual recebe R\$ 800,00 (oitocentos reais) mensais. Com esse valor, ajuda nas despesas da casa. Sua mãe possui ensino fundamental incompleto e trabalha como faxineira. Seu pai possui ensino fundamental completo e trabalha como pedreiro. Não sabe informar a renda mensal de nenhum dos dois. Possui telefone celular e, por meio dele, tem acesso à internet. Não possui acesso a computador. Participa do Facebook como rede social. Nas suas horas de lazer, gosta de assistir televisão. Para ele, o estudo é importante “para arrumar um bom trabalho no futuro”.

### **Edson (Em), 16 anos**

Edson tem 16 anos, é branco, de religião católica e possui dois irmãos. A última série/ano cursada antes de ingressar no projeto AJA foi o 8º ano. Já repetiu de ano três vezes, sendo uma no 4º e duas no 8º ano. Nunca ficou sem estudar. Se pudesse mudar algo na escola, “mudaria as matérias, muitas das vezes desnecessárias”. Conheceu o projeto por meio da família. O que mais desperta seu interesse no projeto é “que passa de ano mais rápido”. Não trabalha, somente estuda. Sua mãe possui ensino superior completo e trabalha, mas ele não sabe informar em qual profissão. O pai trabalha, mas o estudante não sabe informar qual a sua escolaridade, nem a sua profissão. Não possui telefone celular. Tem acesso a computador e à internet em casa. Não possui redes sociais. Nas suas horas de lazer, gosta de encontrar os amigos. Para ele, o estudo é importante “para ter mais conhecimento sobre as coisas”.

### **Gabriel (Gm), 16 anos**

Gabriel tem 16 anos, é pardo, evangélico e possui dois irmãos. Nasceu em Campo Grande/MS onde vive com seus pais. A última série/ano cursada antes de ingressar no projeto AJA foi a 6ª série. Já repetiu de ano três vezes: 2º, 4º e 5º anos. Nunca ficou sem estudar. Conheceu o projeto por meio dos amigos/colegas, e o que mais desperta seu interesse é a possibilidade de “terminar logo os estudos e não ficar muito atrasado”. Estuda e trabalha como Menor Aprendiz. Pelas 30 horas semanais de trabalho, com carteira assinada, recebe R\$ 590,00 (quinhentos e noventa reais). Não é um dos responsáveis pelo sustento da família. Sua mãe possui ensino médio incompleto e trabalha como manicure num salão de beleza, recebendo R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) por mês. Seu pai possui ensino fundamental incompleto. Trabalha como mecânico e recebe

R\$ 2.000,00 (dois mil reais) por mês. Possui telefone celular e tem acesso a computador. Utiliza internet em casa, no trabalho e também pelo celular. Participa do Instagram como rede social. Gosta de encontrar os amigos nas suas horas de lazer. Para ele, o estudo é importante “para poder crescer em alguma profissão, concurso ou algo do tipo”.

**Lauro (Lm), 16 anos**

Lauro tem 16 anos, é pardo e possui quatro irmãos. Não informou qual a sua religião. Nasceu em Campo Grande/MS e lá vive com a mãe. A última série/ano cursada antes de ingressar no projeto AJA foi o 9º ano. Já repetiu de ano duas vezes: 2º e 5º anos. Nunca ficou sem estudar. Se pudesse mudar algo na escola, “gostaria que tivesse mais salas para os alunos”. Conheceu o projeto por meio dos professores, e o que mais desperta seu interesse é a metodologia que possibilita uma maior participação nas atividades. Estuda e trabalha com carteira assinada. Recebe uma renda mensal de R\$ 690,00 (seiscentos e noventa reais) por um trabalho de 30 horas semanais. Gasta o dinheiro que recebe consigo. Informou que não é um dos responsáveis pelo sustento da família. Sua mãe possui ensino fundamental completo e não trabalha. Informou que não conhece seu pai. Não possui telefone celular. Tem acesso a computador e acessa internet em casa e no trabalho. Participa do Facebook como rede social. Nas suas horas de lazer, gosta de encontrar com os amigos. Para ele, “estudar é trazer um bom futuro e ter, no futuro, um bom trabalho”.

**Rodrigo (Rm), 16 anos**

Rodrigo tem 16 anos, é pardo e possui quatro irmãos. Não informou qual a sua religião. Nasceu em Campo Grande/MS, onde vive com a mãe. A última série/ano cursada antes de ingressar no projeto AJA foi o 8º ano. Já repetiu de ano escolar e ficou quatro anos sem estudar. Não informou sobre os motivos que o fizeram abandonar a escola e nem mesmo retornar. Se pudesse mudar algo na escola, incluiria mais aulas de educação física. Conheceu o projeto por meio dos professores, e o que mais desperta seu interesse é “poder recuperar o tempo que eu perdi”. Estuda e trabalha como marmoeiro, com uma carga horária informada como sendo de 60 horas semanais. Trabalha sem carteira assinada e recebe R\$ 600,00 (seiscentos reais). Essa renda contribui para ajudar os pais. Sua mãe possui ensino médio completo, concluído recentemente por meio da EJA. Ela trabalha como diarista, e o estudante não soube informar qual a renda mensal de sua mãe. Nada respondeu sobre o pai. Não tem acesso a computador. Possui telefone celular e utiliza internet por

meio dele. Participa do Facebook como rede social. Nas suas horas de lazer, informa que ajuda em casa. Para ele, o estudo é importante “para ser alguém na vida”.

#### 4.2.2 Refletindo sobre as vivências escolares

A passagem inicial do grupo foi intitulada como “Refletindo sobre as Vivências Escolares” e teve como objetivo conhecer as trajetórias dos estudantes, buscando compreender os motivos que colaboraram para que eles se encontrassem numa situação de atraso escolar, bem como entender as perspectivas e visões de mundo que esses jovens possuem acerca da importância da escola para as suas vidas.

Num primeiro momento, a partir da pergunta inicial da pesquisadora, foram identificados dois temas principais que direcionaram as discussões, baseados nos destaques constantes nas narrativas dos jovens participantes do grupo de discussão, que foram intituladas como “Chegada ao AJA” e “Escola para garantir um futuro”.

A pesquisadora inicia a passagem pedindo que os estudantes narrem as experiências escolares deles até a participação no projeto AJA. O trabalho de interpretação das discussões realizadas teve início a partir da análise da passagem inicial do GD, mais especificamente com a discussão desencadeada pela seguinte pergunta realizada pela pesquisadora (chegada ao AJA: linhas 1 a 54)<sup>80</sup>.

- 1 Y: Todos (2) apresentados? (1) a gente começa então aqui no nosso grupo  
 2 (1) eu **queria** (2) que vocês me **contassem** um pouquinho (1) sobre:  
 3 **olhando? um pouco pra trás** (.) né (.) pra essa caminhada @de  
 4 vocês@ **não literalmente** (.) mas olhando, pra: **mente de vocês** (1)  
 5 pensando nas experiências? escolares que vocês (.) tiveram? **pra trás**  
 6 (.) que vocês, pudessem **contar**? um pouco (1) sobre esses **caminhos**?  
 7 que vocês percorreram (.) **até** chegar aqui ao Projeto AJA (5)  
 8 Rm: a última, escola que eu estudei: o nome dela era Almir Sater  
 9 Y: qual era o nome,  
 10 Rm: Almir Sater (2) eh: (.) era boa sim. (1) os professores trabalhavam  
 11 muito bem (1) eh: tinha °algumas brigas com alguns professores° só  
 12 que aí ((cadeira arrastando)) (1) aí també:m eu saí de lá por causa de  
 13 briga (1) e porque. aconteceu alguns problemas. (1) aí: depois desses  
 14 problemas eu peguei e cheguei aqui na escola °no AJA° (5)  
 15 Gm @fala lá@  
 16 Rm: @fala aí@  
 17 Lm: (°é pra falar da última escola que eu estudei é°)

<sup>80</sup> Os nomes das escolas mencionadas pelos estudantes foram trocados por nomes fictícios em homenagem e referência a cidadãos matogrossenses do sul conhecidos nacionalmente.

- 18 Y: vou pedir pra você falar, **um pouquinho** mais alto? (.) porque que tô  
 19 com **dificuldade** de ouvir aqui que **dirá depois**  
 20 Lm: a última escola que eu estudei né era boa (1) era bons os professores  
 21 também (.) aí eu mudei de lá porque: (1) lá não tinha: né (2) eh não  
 22 tinha 8º e 9º (aí eu tinha que mudar pra uma escola que tinha 8º e 9º)  
 23 ( ) aí: eu comecei a trabalhar de: (.) comecei a fazer mirim (.)  
 24 aí, tinha que mudar pra noite (1) aí foi que eu mudei pra noite ((cadeira  
 25 arrastando)) (1) vim pro AJA (2) °é isso°  
 26 Am: eh: eu estudava na: escola, Jânio Quadros (1) eu estudei, lá: desde=os  
 27 (2) desde **o 3º ano** (1) aí no 6º ano (.) eu: eu parei de estudar (1) aí eu  
 28 fiquei 4 anos, sem estudar (2) não (.) eu tinha voltado? eu fiquei  
 29 basicamente 4 anos sem estudar (2) aí: eu voltei porque: eu fiquei  
 30 sabendo dessa (1) dessa escola que tinha: (.) que tinha **esse curso** AJA  
 31 (1) aí eu voltei pra terminar mesmo (1) aí eu (.) comecei a estudar de  
 32 noite porque eu trabalho de tarde, e de manhã, (3) e (1) °é isso°  
 33 Em: eh: eu estudava minha vida inteira, (.) eu estudei na Escola Aracy  
 34 Balabanian e: aí, eu reprovei lá, o 4º ano. (1) e aí: que: eu mudei pra (.)  
 35 Glauce Rocha e: (1) eu fiquei sabendo que aqui tinha (1) eh: (.) como,  
 36 recuperar o ano, né (.) o 8º e o 9º continuar (.) e: também o Ensino  
 37 Fundamental desde o 6º ano (1) o Ensino Fundamental II (1) e: aí que  
 38 eu vim pra cá pra: recuperar esse ano e (1) e (.) voltar (4) só aqui que  
 39 tem eh: esse (.) essa ajuda né (.) que eles dão pra gente terminar o: (.) o  
 40 Ensino Fundamental  
 41 Rm: °posso desligar o ventilador  
 42 Y: pode (5)  
 43 Gm: eu estudava, a última escola que=eu: estudei foi: na Tetê (.) Tetê  
 44 Espindola (2) em 2016 (1) aí o meu amigo que saiu de lá e foi pro AJA  
 45 que antigamente era na Luiza Brunet (1) eu acabei conhecendo, né mas  
 46 só que antigamente, a Luiza Brunet era meio perigosa, assim (1) aí no  
 47 mesmo tempo que ele foi minha mãe ficou com medo de me colocar  
 48 nesse ano (1) aí em 2017 (.) não em 2018 (.) no caso, ano passado (1)  
 49 eu insisti a minha mãe acabou me colocando (.) lá, na Luiza Brunet (1)  
 50 aí terminei meu ano lá **fiz 6º e 7º** lá (.) se eu fizesse junto com o meu  
 51 amigo era pra me -tá agora no: no médio (.) né °que eles falam no  
 52 ensino médio° (.) como eu não (entrei junto com o Caio)  
 53 agora eu tô aqui (1) aí terminei 6º e 7º ano passado lá (.) e tô fazendo  
 54 agora 8º e 9º aqui (1) e é isso

Rodrigo inicia a conversa reconhecendo que sua escola anterior era muito boa e que nela havia bons professores, embora tenha ocorrido desentendimentos com alguns deles, apontando esse como um dos motivos da saída da escola anterior, além de “alguns problemas” que ocorreram, sem relatar as situações vivenciadas. Em seguida, Rodrigo e Gabriel estimulam para que os demais colegas também participem da discussão. Ao confirmar a orientação dada sobre o assunto a ser tratado, Lauro compartilha que a última escola em que estudou era considerada boa e que nela também havia bons professores. O jovem compartilha que a mudança de escola ocorreu devido à impossibilidade de continuar os estudos por lá, por não ofertar a etapa educacional subsequente. Fica subentendido que ele mudou para a atual escola para estudar no turno diurno, no entanto,

devido à sua inserção no programa de formação para o trabalho do Instituto Mirim<sup>81</sup>, precisou ser transferido para o curso noturno. Assim, ingressou no projeto AJA. Embora em situação de atraso escolar, Lauro não o menciona como um dos motivos para seu ingresso no projeto.

Adriano narra sua trajetória como estudante, marcada pelo abandono escolar, tendo ficado quatro anos sem estudar. Com o conhecimento sobre o projeto AJA, decide retornar para a escola, pois identificou nela a viabilidade para concluir o ensino médio – “e aí eu voltei para terminar mesmo”. Visando conciliar estudos e trabalho, escolheu estudar no período noturno. Na sequência, Edson menciona ter estudado anteriormente em duas escolas que pertencem à rede particular de ensino. A partir de seu histórico de reprovações e com o conhecimento do projeto e da possibilidade de recuperar os anos perdidos – “aqui tinha como recuperar o ano, né, o 8º e o 9º, continuar...”, demonstra um desejo de avançar na sua escolaridade e dar continuidade aos estudos. A partir da sua decisão de participar do projeto – “vim pra cá pra recuperar esse ano e voltar...”, não deixa claro se sua aspiração se refere somente a retornar para uma trajetória escolar mais linear ou se inclui também voltar para a rede privada de ensino, da qual fazia parte. O estudante reconhece que somente no AJA há essa “ajuda” para concluir o ensino fundamental.

Gabriel compartilha que já gostaria de ter ingressado no AJA desde 2016, quando um amigo que estudava na mesma escola que ele saiu de lá para participar do projeto. No entanto, informa que sua mãe não permitiu e que, após muito insistir, alcançou êxito no seu pedido. Iniciou no projeto em 2018 e ressentiu o tempo perdido por não ter ingressado anteriormente, pois já estaria cursando o ensino médio. Para o estudante, o ingresso, de algum modo, tardio no projeto significa ter perdido uma oportunidade de recuperar os anos de atraso escolar e estar mais adiantado no seu processo de escolarização.

Os estudantes, com relatos de reprovações e abandonos escolares, destacam o interesse em participar do projeto AJA devido à possibilidade de avançar na escolaridade e concluir a educação básica. Aqui começa a ser construída a orientação coletiva acerca da participação no projeto como possibilidade para “recuperar a trajetória escolar”, seja pela reinserção na escola para aqueles que a abandonaram, seja pelo avanço nos estudos. A progressão escolar representa, assim, a viabilidade do retorno a um percurso escolar mais adequado à idade, a continuidade dos estudos e a conclusão da educação básica.

---

<sup>81</sup> Trata-se de organização da sociedade civil sediada em Campo Grande/MS que busca contribuir para a inclusão de adolescentes e jovens no mundo do trabalho.

O segundo tema, identificado a partir das discussões estabelecidas e intitulado como “Escola para garantir um futuro”, contou com as reflexões dos jovens sobre a importância da escola para as suas vidas (escola para garantir um futuro: linhas 55 a 91).

- 55 Y: Eh (.) eu queria, que vocês me falassem um pouco (.) sobre a  
56 importância da escola, pra vocês (3)
- 57 Em: é bom
- 58 Am: <sup>L</sup>É arrumar um bom trabalho, né (.) quando. tiver de maior (2) é  
59 difícil de arrumar um trabalho hoje em dia sem estudo (.) °é  
60 importante°
- 61 Em: ela faz a gente adquirir mais conhecimento sobre: as coisas (3)
- 62 Rm: no meu caso, aqui (1) podemos dizer ninguém da minha família bem  
63 dizer terminou, os estudos (1) minha mãe conseguiu terminar agora a  
64 partir do EJA (1) conseguiu terminar o médio (2) então tipo: (1)  
65 muitas, pessoas da minha família já chegou em mim e já falou você  
66 não vai ser ninguém porque: (1) no passado, o meu pai e a minha mãe  
67 (1) os dois já foram presos (1) os dois já -teve uma coisa errada. (.)  
68 entã:o e eu já fiz coisa errada também (2) aí o povo começa, a julgar,  
69 (.) minha própria família me julga (.) me julga mal (.) fala que eu não  
70 vou ser ninguém, que eu vou ter o mesmo futuro (1) até então, a minha  
71 mãe quando ela saiu, da cadeia ela fez uma promessa pra Deus; que  
72 nunca mais ela ia mexer com droga (.) e até agora (.) eu só vi ela  
73 melhorar ela começou a trabalhar (.) antigamente ela vendia droga era  
74 dinheiro vinte e quatro horas só que ela não tinha um carro honesto  
75 uma moto honesta (1) e: no meu pensamento, você vender droga você  
76 -tá estragando com a família (2) porque você não sabe se aquela pessoa  
77 -tá tirando, da própria mãe do próprio pai; (.) ou dos próprios, filhos,  
78 pra vender (.) pra poder usar (.) aí tipo: eu tendo meus estudos, (.) eu  
79 vou poder dar mostrar, que eu sou algo melhor (2) e calar todas as, a  
80 boca de todo mundo que falou que eu não ia ser ninguém (5)
- 81 Y: °muito bom°
- 82 (3)
- 83 Am: (fala aí que eu já falei)
- 84 Em: <sup>L</sup>É roda (.) é roda até quando vocês vão
- 85 ?m: <sup>L</sup>uhum
- 86 Em: <sup>L</sup>assimilar
- 87 isso
- 88 ?m: ( )
- 89 Em: hã (2) fala agora
- 90 Am: °eu já falei°

Edson inicia a proposição, de forma sucinta, dizendo apenas “é bom”. Adriano, concordando com a afirmativa e fazendo uma projeção para o futuro, compartilha que a escola é fundamental para conseguir um bom trabalho quando eles tiverem alcançado a maioria. O jovem afirma que é difícil conseguir um trabalho sem estudo hoje em dia. Assim, a escola caracteriza-se como um meio para conseguir uma melhor condição de trabalho no futuro. Edson, nesse momento, retoma e desenvolve seu pensamento inicial, pontuando que a escola contribui

para adquirir mais conhecimento sobre as coisas. Assim, o jovem chama atenção para algo que é essencial na função da escola: a ampliação de aprendizagens, repertórios e experiências.

Rodrigo narra que nenhum membro da sua família conseguiu concluir os estudos, com exceção de sua mãe que, recentemente, logrou êxito em terminar o ensino médio em uma turma da EJA. O estudante partilha, ressentido, que muitas pessoas da sua família já afirmaram que ele não “seria ninguém”, devido ao histórico familiar, ou seja, ao fato de seu pai e sua mãe já terem sido presos por envolvimento em situações ilícitas, bem como por ele mesmo já ter se envolvido com “coisa errada também”. Para o estudante, os membros da família deveriam ter uma atitude de apoio e de acreditar que é possível escrever uma nova história, no entanto, não foi isso que ele encontrou.

O jovem afirma que, até o presente momento, a sua mãe tem demonstrado que está viabilizando mudanças em sua vida, não mais se envolvendo com substâncias psicoativas, e que, inclusive, começou a trabalhar. Numa atitude de reflexão sobre as atividades que a mãe desempenhava, o estudante afirma que, enquanto ela vendia drogas ilícitas, tinha acesso mais recorrente a dinheiro, a todo tempo. No entanto, ele pondera sobre a procedência do dinheiro e que os bens adquiridos não foram alcançados de forma honesta. Rodrigo acredita que, com os estudos, poderá mostrar para as pessoas que ele é melhor do que elas imaginavam e surpreendê-las por seguir um outro caminho, diferente das expectativas que as pessoas depositaram nele – “calar todas as, a boca de todo mundo que falou que eu não ia ser ninguém”.

Adriano estimula que os colegas falem, justificando que ele já participou das discussões. Edson, buscando mobilizar o grupo, fala que é uma roda, no sentido da conversa ter que girar e propiciar a participação de todos, questionando acerca de quando eles vão conseguir entender isso. Edson e Adriano continuam nesse movimento de estimular a fala dos colegas, mas ninguém reage.

Nas falas dos estudantes, a escola aparece como sendo um meio necessário para o alcance de outras possibilidades e a construção de novos caminhos e histórias a serem vividas por eles. Pelas suas diferentes experiências, eles conseguem perceber o quanto a escola é essencial para que consigam bons empregos quando se tornarem adultos. Também percebem a importância da escola para adquirir novos conhecimentos ou como oportunidade para mostrar, tanto a si quanto aos outros, que eles possuem valores e qualidades positivas, já que foram desacreditados por muitos. Assim, a escola surge como instrumento essencial para esses estudantes se tornarem “alguém na vida”, para conseguirem um futuro melhor e, até, para poderem mostrar para as pessoas que os

desacreditaram em algum momento que eles são capazes de traçar caminhos diferentes (e melhores) do que as expectativas depositadas sobre eles.

Diante do encerramento da discussão anterior sem a participação de todos os participantes, a pesquisadora lança uma nova pergunta, solicitando que os estudantes contem sobre o que mais gostam na escola (linhas 92 a 130).

92 Y:                    L<sub>Eh</sub> queria que **vocês falassem então** sobre o que vocês mais?  
 93                    gostam na escola (2)  
 95 Rm:                no meu caso @o lanche@  
 96 TD:                @(.)@  
 97 Rm:                o lanche, a educação física,  
 98 Am:                é verdade.  
 99 Em:                ah, eu gosto de sair. velho (1) quer dizer, @(.)@ quando dá, dez horas  
 100                    (.) na hora da saída  
 101 TD:                @(.)@  
 102 Em:                @é legal@ (as saídas) são boa  
 103 Am:                verdade=verdade  
 104 Lm:                eu gosto  
 105 Rm:                L<sub>às</sub> vezes também (.) às vezes o diálogo com os professores (.)  
 106                    são (.) às vezes é da hora também  
 107 Gm:                com os colegas também, (.) né  
 108 Rm:                L<sub>é</sub>  
 109 Gm:                °são bem interessantes°  
 110 Rm:                L<sub>as</sub> brincadeiras,  
 111 ?m:                L<sub>é</sub>.  
 112 Em:                às vezes ajudar, os colegas que -tão passando mal  
 113 Rm:                L<sub>às</sub> vezes pegar, umas bolinhas de papel  
 114                    e jogar no Edson.  
 115 Em:                **ajudar os colegas** que muitas das vezes passam mal  
 116 Rm:                L<sub>é</sub>  
 117 ?m:                @(.)@  
 118 Am:                conhecer gente nova, né(3)  
 119 Y:                e o que que não é legal? na escola  
 120 Em:                ilegal  
 121 Y:                **o que que não é legal**  
 122 Em:                L<sub>usar</sub> droga  
 123 Y:                L<sub>o</sub> que que -cês não gostam  
 124 Em:                usar droga (1) eh: (1) a gente vê muitas das vezes os professores  
 125                    gritando, no meio da (.) da aula por causa de: um, ou dois, alunos  
 126 Rm:                L<sub>desconta</sub>  
 127                    em todo o resto da sala  
 128 Em:                L<sub>sendo</sub>  
 129                    que o resto? não tem, (.) nada a ver, com aquilo e: sofre (1) a mesma  
 130                    punição que (.) foi dada pra: eles (1) e: (2) só

Rodrigo, rindo, afirma que gosta mais do lanche, levando todo o grupo à risada, e complementa dizendo que o lanche e as aulas de educação física estão entre as coisas de que mais gosta na escola. Adriano concorda. Edson compartilha que gosta mesmo do horário de saída,

quando já está na hora de ir para casa. Todo o grupo ri numa tendência de concordar com a sua afirmativa. Edson reafirma seu posicionamento após as risadas dos colegas, e Adriano e Lauro também concordam com a proposição. É bastante intrigante perceber que parte dos estudantes cita a saída da escola como algo de que mais gosta, ou seja, esses estudantes pontuam que o que mais gostam na escola é a saída desse espaço, numa ideia de que a vivência fora da escola é muito mais interessante.

Eles vão, aos poucos, percebendo outras coisas de que também gostam na escola. Rodrigo e Gabriel pontuam sobre a importância dos diálogos que se estabelecem tanto com os professores quanto com os próprios colegas. Nesse momento, ressaltam aspectos que são muito importantes para a vivência da juventude: a sociabilidade, a vivência entre pares e a ampliação das experiências de vida.

Edson complementa afirmando que a escola também é boa para ajudar os colegas que passam mal. A sua fala faz referência, numa atitude meio provocativa, a uma situação que ocorreu no dia anterior com Rodrigo, que passou mal e foi levado à sala de coordenação do projeto quando a pesquisadora, inclusive, estava lá presente dialogando com a equipe multidisciplinar (Notas de Campo, 27/11/2018). Rodrigo tenta não entrar no assunto, inclusive a sua fala faz referência a uma atitude para chamar atenção – “pegar umas bolinhas de papel e jogar no Edson”, mostrando que não deseja falar sobre isso. Os estudantes estão, de algum modo, tratando da importância das amizades para eles, seja num momento em que, efetivamente, o cuidado é necessário para com o outro, seja num momento de bagunça/zooção, que são situações bastante típicas para essa faixa etária<sup>82</sup>.

Adriano corrobora a visão trazida anteriormente pelos colegas, e explicita que conhecer novas pessoas também é algo de que eles gostam na escola, mostrando, mais uma vez, a importância da sociabilidade e das amizades, especialmente para os jovens. Do mesmo modo, o diálogo estabelecido anteriormente entre Edson e Rodrigo mostra a importância que a amizade possui para eles, ligada a estar disponível para as necessidades do outro. Ressalte-se que, especialmente para o período específico da adolescência, a construção de vínculos com pessoas externas ao círculo familiar é importante para a experimentação de diferentes escolhas como parte do exercício de construção da autonomia.

---

<sup>82</sup> Para saber mais, ver Estevam da Silva e Pfaff (2011).

Buscando explorar mais a relação com a escola, a pesquisadora lança uma nova pergunta ao grupo, pedindo que falem sobre o que não seria legal na escola. Edson, em dúvida, questiona se a pergunta é sobre o que é ilegal, e a pesquisadora reforça, com mais clareza, o pedido. Edson pontua acerca do uso de drogas na escola e compartilha que, muitas vezes, os professores reagem à situação de forma ruim, com gritos durante a aula, e, de certa forma, punindo a todos os estudantes em detrimento do comportamento de um ou dois colegas. Rodrigo complementa apontando que os professores não conseguem diferenciar uma atitude ruim de poucos estudantes e acabam penalizando toda a turma, e Edson reafirma que grande parte dos colegas não está envolvida em determinada situação, e, portanto, não possui responsabilidade, mas que, de forma injusta, acaba sofrendo a mesma punição que foi dada para os demais.

De algum modo, os estudantes que participaram desse grupo pontuam a questão do uso das drogas e a forma como os professores estão lidando com a situação. Assim, o “pedido” dos estudantes é para que a situação seja vista de forma individualizada, com o envolvimento somente dos estudantes responsáveis pelo ato, e não com a punição dada a todo o grupo. Importante observar que os participantes do GD não se colocam como parte da situação, mas deixam entender que ocupam um lugar de exceção, não apresentando envolvimento com o fato. Assim, pelas falas dos estudantes, os professores acabam reagindo de uma forma que culpabiliza todos pela situação.

#### ***4.2.3 Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem e a oportunidade de acelerar os estudos***

Buscando compreender em que medida a participação no projeto contribuiu para a retomada das trajetórias escolares desses estudantes, a pesquisadora pergunta se eles conseguem identificar o projeto AJA como importante para a retomada dos estudos (linhas 1 a 73).

- |    |     |   |
|----|-----|---|
| 1  | Y:  | Eh: (1) eu queria, que vocês contassem um pouquinho, (1) eh: se vocês             |
| 2  |     | conseguem, <u>identificar</u> (.) a=a importância, do Projeto AJA (.) nessa       |
| 3  |     | retomada dos estudos pra vocês  |
| 4  | Rm: | eh:   |
| 5  | Am: | ah é importante né porque: (.) igual (.) se não, tivesse essa                     |
| 6  |     | oportunidade do AJA, eu não -taria estudando agora (.) teria desistido            |
| 7  | Rm: | °verdade°   |
| 8  | Am: | porque ia <u>demorar</u> muito pra mim terminar (1) porque eu tô na <u>oitava</u> |
| 9  |     | ainda (1) eu fiquei quatro anos sem estudar (1) aí ia ser difícil né (.) eh       |
| 10 |     | (.) terminar (2) é importante. (1) °o AJA° (2)                                    |

- 11 Rm: tipo já é um pé na frente, (2) uma coisa que você ia fazer, em um (.)  
 12 em um (.) e:m dois anos, você faz em um ano (2) isso e vai aprender  
 13 do mesmo jeito (2) porque são divididos (2) no começo do: ano era:  
 14 oitava, (1) aí depois já passou pra uma matéria mais tipo  
 15 Am: ↳ difícil  
 16 Rm: ↳ mais avançada, que é o nono (2) então tipo é um pé na,  
 17 é um pé na frente (.) a mesma coisa: (.) uma coisa, que você ia fazer  
 18 em dois anos (.) o mesmo estudo, você -tá fazendo em um ano (2) e é:  
 19 (1) tipo: uma coisa boa, porque: dentro desses **dois anos** nós vai -tá  
 20 fazendo o primeiro ano no ano que vem  
 21 Em: muitas pessoas também mexendo no celular na sala de aula é (2) eu  
 22 acho isso uma falta de respeito (.) com o professor o professor -tá  
 23 explicando a matéria às vezes ele -tá discutindo  
 24 Rm: ↳ @(.).@  
 25 Em: sobre uma matéria  
 26 Rm: ↳ -tá falando  
 27 Am: ↳ já -tá falando outra coisa já @(.).@  
 28 Em: ↳ que é importante e o aluno não  
 29 demonstrar interesse? sabe, sobre aquela matéria do professor (1) eh:  
 30 extrema- é uma falta de respeito se o professor -tá lá (1) ensinando o  
 31 aluno né e ele não demonstrando interesse (3)

Rodrigo e Adriano destacam que o projeto é importante, pois, se não tivessem essa oportunidade de participar do AJA, já não estariam estudando nesse momento. Adriano reforça essa afirmação por meio da exemplificação de sua trajetória escolar, ou seja, um estudante que ainda está no 8º ano e que já ficou quatro anos sem estudar. A sua preocupação central, que reforça sua argumentação, é que ainda demoraria muito tempo para terminar os estudos, caso não estivesse participando do projeto, seguindo o ritmo normal da escola. O estudante acredita que seria muito difícil terminar os estudos e, por isso, o AJA é importante.

Rodrigo complementa apontando que o projeto traz a possibilidade de adiantar os estudos, visto como “um pé na frente”. Seu argumento se justifica pela possibilidade de cursar dois anos em um e, assim, avançar nos estudos. O estudante pontua que a possibilidade de adiantar os estudos e recuperar o atraso escolar, tendo acesso ao mesmo ensino, é muito importante. Ele alega que essa é uma boa possibilidade para os estudantes, já que, de forma mais rápida, conseguem chegar ao ensino médio. Adriano concorda que, à medida que avança, os conteúdos tornam-se mais difíceis. Essa ideia de que o projeto contribui para avançar nos estudos, explicitada na fala de Rodrigo como “um pé na frente”, está presente nas orientações desenvolvidas pelos participantes do grupo de discussão.

Edson compartilha que muitos colegas passam a aula utilizando o celular e que considera essa atitude desrespeitosa com o professor, proposição que desperta risos por parte de Rodrigo. Adriano pontua alertando que o colega já está inserindo um novo tema na conversa, como se fizesse

um pedido para retornar para o tema anterior. Edson reafirma, então, que a falta de interesse do estudante caracteriza-se como uma falta de respeito com o professor. Essa colocação, de algum modo, aponta uma preocupação dos estudantes em que reconhecem que o projeto busca “ajudar” àqueles que demonstram interesse.

A pesquisadora lança uma nova pergunta para o grupo, solicitando que narrem suas vivências no projeto no dia a dia, numa tentativa de compreender a visão dos estudantes sobre as práticas desenvolvidas no cotidiano e, em que medida, elas contribuem para a formação deles.

- 32 Y: Queria, que vocês me contassem um pouco como é? **o dia a dia no**  
 33 **Projeto AJA**
- 34 Rm: é bom
- 35 Lm: é bom
- 36 Em: é.
- 37 Rm: alguns professores ( ) mas aí como nós viemos específico (nós  
 38 -tava específico) ninguém aqui é criança (.) ninguém aqui  
 39 ( ) não precisa gritar com ninguém (1) -cê tá com algum  
 40 problema com o aluno (1) tem a coordenação (2) chama o cara pra fora  
 41 ( )
- 42 Y: Mas como é o dia a dia, o que acontece dentro da sala, de a:ula o que  
 43 que acontece: (.) como é que é?
- 44 Rm: °eu acho:° **no AJA assim** eu acho uma coisa bem interessante eu acho  
 45 que eles (.) os professores (.) **alguns** né que alguns não tem como mais  
 46 eles, tentam bastante ser assim meio que amigos? mesmo assim sabe  
 47 se aproximar. (2) e: sempre tem um diálogo muito legal acho que isso  
 48 é: interessante, no AJA (2) °coisas que eu não vi em escolas normais°  
 49 Em: e também eh: à noite é mais tranquila essa parte mas, de manhã e à  
 50 tarde (.) eu acho isso: eu acho que isso incomoda muita gente (.) que  
 51 às vezes, chega um=um aluno que não quer estudar e fica atrapalhando  
 52 a sala (1) aí ele pede pra ir embora porque ele já não **quer** ficar na (.)  
 53 sala né (.) pra estudar (.) aí ele pede pra ir embora e ninguém deixa  
 54 esse aluno ir embora (.) tipo (.) eles **não deixam mesmo a gente ir**  
 55 **embora** (1) às vezes (.) às vezes a=a gente até precisa sair (.) e eles  
 56 não deixam (.) aí eles ficam atrapalhando a sala então tipo o aluno, que  
 57 não quer estudar, (.) que quer vim pra: escola só pra fazer bagunça, eu  
 58 acho que eles (1) deviam (.) sei lá (1) liberar; esse aluno eh: (.) né (.)  
 59 ao invés de ficar atrapalhando
- 60 Rm: nesse caso eu já penso diferente (.) como é que eles vai deixar uma  
 61 pessoa
- 62 Am: ↳de menor.
- 63 Rm: ↳que o pai fez a matrícula (1) de menor
- 64 Am: ↳ir embora.
- 65 Rm: ir embora (.) e se acontece alguma coisa o responsável vai falar o quê  
 66 Am: ↳o responsável é  
 67 a escola°
- 68 Rm: é a mesma coisa que nós acabamos de falar dos professores (.) o  
 69 professor chega na sala quer falar com um (.) briga com todos (.) não  
 70 é assim (.) aí mas, eles não vai pensar assim (.) os pais vai querer (.) é  
 71 filho deles (.) eles entregou o filhos deles de boa na escola (deu pra  
 72 entender) (.) então nessa parte eu (1) dou um ponto pra escola (.) que  
 73 a escola -tá certa °nessa parte°

Rodrigo, Lauro e Edson, de forma sintética, afirmam que o dia a dia do projeto é bom. Rodrigo busca desenvolver sua percepção afirmando que eles vieram para a escola especificamente para participar do projeto AJA, que eles não são mais crianças e que, por isso, os professores deveriam estabelecer outras formas de diálogo com eles. O estudante sugere a necessidade de utilizar os espaços existentes na escola para a mediação dos conflitos existentes, numa perspectiva, inclusive, de possibilitar o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade desse sujeito em formação devido à necessidade do estabelecimento de um diálogo mais profícuo entre estudantes e professores e de que eles não sejam tratados de forma infantilizada.

Na tentativa de compreender melhor sobre as práticas estabelecidas em sala de aula, como é o dia a dia deles no projeto, a pesquisadora pede, mais uma vez, que eles contem sobre o que acontece em sala de aula.

As orientações voltam a girar em torno da relação entre professor e estudante, mas agora com ênfase nos aspectos positivos. Rodrigo tece considerações sobre os professores do projeto que possuem uma atitude de buscar maior aproximação com os estudantes, estabelecendo uma relação de amizade entre eles. O estudante pontua que a criação de vínculos e a busca pelo diálogo são características bem interessantes do projeto, algo que nunca viu nas demais escolas, citando-as como “escolas normais”.

Edson pontua que alguns colegas não querem estudar e atrapalham o andamento da aula. O jovem acredita que, para a turma da noite, essa situação é mais “tranquila”, sendo uma situação mais incômoda para as turmas da manhã e da tarde, mas não justifica o motivo dessa diferença. Ele compartilha que alguns estudantes pedem para ir embora, porque efetivamente não querem estudar, mas, como não podem sair antecipadamente da escola, atrapalham a aula, como se essa fosse uma justificativa para o mau comportamento. Também destaca que a escola simplesmente não permite a saída, mesmo que o estudante tenha algo para resolver fora da escola. Para o jovem, os estudantes que ficam atrapalhando a aula e que não querem estudar deveriam ser liberados da escola em vez de ficarem atrapalhando.

Rodrigo apresenta oposição à fala do colega e questiona o papel da escola e sua responsabilidade perante a família em relação a um estudante que, menor de idade, tivesse a saída da escola permitida, ou mesmo fosse convidado a sair. De forma muito clara, o jovem pontua que a escola é a instituição responsável pelo estudante durante aquele período de tempo e que, portanto,

concorda com a decisão de não deixá-lo sair sem a devida autorização. Adriano complementa concordando de forma concomitante à argumentação apresentada pelo colega.

Rodrigo busca, ainda, traçar uma semelhança com a situação compartilhada anteriormente sobre os professores, numa circunstância em que não consegue diferenciar a ação de um estudante e acabam penalizando todos. Outra orientação coletiva vai se estruturando acerca da importância da escola efetivamente educar o estudante, seja aquele que realizou algo “errado” em sala de aula ou aquele que não quer ficar na escola. Na visão dos participantes, a escola, por sua função educativa, não pode desistir dos estudantes e precisa criar mecanismos para apoiar os seus processos de desenvolvimento e o estabelecimento de novos vínculos do estudante com o espaço escolar.

#### 4.2.4 Ser jovem em meio à conciliação dos estudos com o trabalho

Compreender as percepções que os estudantes possuem sobre a vivência da juventude e sobre o que significa ser jovem é fundamental para entender suas visões de mundo, os desafios que enfrentam e como percebem as oportunidades que estão ao seu alcance. Assim, a pesquisadora inicia o tema com uma pergunta sobre ser jovem (linhas 1 a 80).

- 1 Y: E: queria que vocês falassem, um pouco sobre **como é, que é ser**  
 2 **jovem**  
 3 Lm: é bom  
 4 Rm: é bom  
 5 Am: é bom ser jovem (1) cara? que **bom** ser jovem (.) é muito gostoso.  
 6 ?m: L@(. )@  
 7 Am: L°é  
 8 muito bom mesmo°  
 9 Rm: às vezes -cê quer ser bem grandão pra:  
 10 Am: Lnão às vezes -cê  
 11 Rm: Lquero fazer isso,  
 12 quero fazer aquilo,  
 13 Am: (fica quero) fazer 18 anos mas  
 14 Rm: Lsó que aí, depois você para, pra pensar  
 15 -cê olha pra sua vó; pra sua mãe;  
 16 Am: é=aham  
 17 Rm: aí você fala não. vou curtir minha vida de jovem. (.) °-tá bom assim°  
 18 Gm: vê que tipo não é uma brincadeira (.) a gente trabalha lógico, pra  
 19 comprar uma roupa alguma coisa; um ar-condicionado; mas (1) é  
 20 gostoso. né cara. depois, chega, a vida adulta por exemplo você olha e  
 21 tem que pagar uma conta de água de luz (1) manter a casa, filho ( )  
 22 então (1) **às vezes dá (.) dá vontade de ser assim** putz quero ter 18  
 23 anos igual o pessoal mas (1) **é gostoso ser jovem** sem preocupação  
 24 nenhuma

- 25 Rm: Láí -cê, pra pra refletir assim né. (1) ah não, olha? a vida que  
 26 eu tenho morando (com o meu pai)  
 27 Gm: uhum (.) é muito bom @cara@ °gostoso pra caramba°

Os participantes do grupo partilham de orientações comuns em relação a ser jovem. Como em muitas outras passagens, eles iniciam o trecho de forma monossilábica. Reconhecem que é bom ser jovem, e que é muito “gostoso”, empregando um adjetivo relacionado à sensação de prazer.

Os jovens compartilham que às vezes dá vontade de “ser bem grandão” logo, conforme apresentado por Rodrigo, para que tenham autonomia para realizar as coisas que querem fazer. No entanto, ao observar as realidades da vida adulta a partir de parentes próximos, como a avó e a mãe, Rodrigo pontua que é melhor deixar essa vontade passar e reconhece que é mais sensato aproveitar o momento que vivem – “curtir minha vida de jovem, tá bom assim”. Adriano concorda com a proposição apresentada pelo colega.

Gabriel corrobora a fala de Rodrigo, refletindo sobre a seriedade e as dificuldades da vida adulta. O estudante pontua que eles, como jovens, trabalham e acham que essa atividade é importante, mas que o fazem com a finalidade de acessar pequenos bens de consumo, que propiciam uma melhor vivência da própria juventude. O jovem destaca, ainda, que sente vontade de atingir logo a maioridade, mas ressalta o quanto é bom ser jovem e não possuir nenhuma preocupação inerente à vida adulta. Rodrigo complementa a fala, afirmando que, diante dessa realidade, reflete sobre a boa condição que tem morando com seu pai e que, então, ao vislumbrar as possibilidades da vida adulta, a vontade de crescer passa rapidamente. Gabriel ressalta, mais uma vez, o quanto esse momento é prazeroso, caracterizando-o como “gostoso pra caramba”.

Os estudantes partilham do desejo comum de alcançar logo os 18 anos, devido à sensação de liberdade que a idade propicia. No entanto, a partir do momento que avaliam que a responsabilidade viria de forma conjunta com a maioridade, acreditam que o melhor é aproveitar o momento presente. Eles reconhecem que possuem uma vida boa. Convivem, assim, com esse paradoxo, em que desejam a liberdade e autonomia da vida adulta, mas não querem a responsabilidade que ela acarreta. Os jovens consideram, então, que é melhor viver a fase atual, porque ser jovem é bom, e avaliam de forma positiva a vida que possuem.

A pesquisadora lança uma pergunta complementar, solicitando que os estudantes narrem o dia a dia no bairro em que vivem. A pergunta buscava, ainda, entender as percepções sobre ser jovem no contexto dos seus locais de moradia.

28 Y: Vocês poderiam falar um pouco sobre a vida no bairro, de vocês  
 29 Rm: bairro,  
 30 Y: aonde vocês moram, (1) **aqui não fala bairro**  
 31 TD: **fala bairro**  
 32 Rm: fala bairro  
 33 Gm: ↳noroeste  
 34 Am: Quebrada  
 35 ?m: @(.).@  
 36 Y: como é que é, viver lá,  
 37 Em: Ixi  
 38 Gm: ah (1) é mais ou menos (.) de vez, em quando tem tiroteio lá  
 39 TD: @(.).@  
 40 Gm: não, é bom, viver isso  
 41 Am: @tranquilo@  
 42 Em: **Sério**  
 43 Rm: (polícia é) @de cinco em cinco minutos@  
 44 Gm: É  
 45 Em: **Sério**  
 46 Gm: Rebelião  
 47 Em: ↳aonde é que -cê mora  
 48 Gm: Noroeste (.) é perto, do presidio  
 49 Em: °não sei onde que fica°  
 50 Rm: verdade.  
 51 Gm: Rebelião  
 52 ?m: ↳( )  
 53 Gm: aí te:m  
 54 Am: ↳é perto da escola  
 55 Gm: quase toda semana tem rebelião, lá no presidio  
 56 Am: °é tranquilo°  
 57 Gm: ↳muito sofridão (.) -cê (.) eh: viver lá (1) ainda  
 58 Rm: **meu bairro é:** meio tranquilo mas vamos dizer assim que; os (1)  
 59 vamos dizer os bandidos que tem; lá é mai:s calmo; (3) antigamente:  
 60 essa quebrada todinha aqui era tudo ( ) era tiro, pra todo lado  
 61 °agora já -tá mais calmo° (1) tem tráfico (.) tem o mesmo (.) todo lugar,  
 62 tem (1) só que agora u:m (.) é um lugar tranquilo um respeita o outro,  
 63 (1) ladrão respeita quem trabalha:lha (1) de boa. (5)  
 64 Am: ah moro aqui no Tiradentes  
 65 Rm: @(.).@  
 66 Y: **como é que é**  
 67 Am: Tiradentes (.) aqui embaixo. Aqui. (2) é, um bairro, tranquilo né (1) é  
 68 de boa (.) de vez, em quando algum morre, mas (1) -tá tranquilo  
 69 TD: @(.).@  
 70 Am: @mas@ (1) é.  
 71 Rm: °ladrão respeita normal°  
 72 Am: **respeita**, é pô respeita lá, (.) né (.) tipo: ninguém sai roubando,  
 73 ninguém (.) é um bairro, tranquilo velho (.) °tranquilo°  
 74 Rm: uma coisa. (.) uma coisa que dá pra ver (1) **falou de beco** (1) ah não  
 75 beco é=é=é o fim do mundo  
 76 Am: °é°  
 77 Rm: julga. muito mal. (.) é que: (.) **não é porque:** tem esse nome que é: um  
 78 negócio ruim tem trabalhador,  
 79 Am: ↳ou que é bagunçada  
 80 Rm: é.

Inicialmente a palavra bairro causa certo estranhamento para Rodrigo, e os demais participantes do grupo afirmam que a palavra também é utilizada no estado deles. Explicitando a linguagem específica do grupo, Adriano menciona que o termo apropriado seria “quebrada”. Gabriel, então, compartilha que mora no Noroeste<sup>83</sup>, e Edson emite um som que demonstra certa preocupação. De forma a estimular o debate, e conhecer um pouco mais sobre as realidades que os jovens vivenciam, a pesquisadora incentiva, por meio de uma complementação da pergunta inicial, a narração sobre “como é que é” viver nesses bairros.

Estabelece-se uma conversa com bastante interação entre os participantes, centrada na violência com a qual convivem cotidianamente. Gabriel complementa declarando que não é muito bom viver no Noroeste, por conta dos muitos tiroteios que acontecem por lá. Sua fala desperta risos em parte do grupo, talvez retratando que seja uma realidade mais comum para o dia a dia deles. Gabriel pontua que não é uma situação “legal” para se viver. Adriano, entre risos e em tom de ironia, menciona ser “tranquilo”. Edson assume um ar de admiração com a situação, compreendendo o colega.

Rodrigo compartilha que a polícia está o tempo todo presente, fazendo rondas – “polícia de cinco em cinco minutos”, e Gabriel concorda e complementa afirmando que há rebeliões no presídio quase toda semana, que afetam o seu dia a dia. Edson é movido pela curiosidade sobre o local em que o colega reside, indagando a localização precisa no respectivo bairro. Gabriel informa que reside próximo ao presídio, mas, ainda assim, Edson não consegue se localizar no bairro com essa orientação. Adriano, numa tentativa de situar a pesquisadora, informa que o bairro está localizado próximo à escola. Gabriel complementa indicando que é “muito sofridão” viver por lá e demonstrando, mais uma vez, insatisfação em conviver com a violência e o medo de forma tão habitual.

Rodrigo aponta que seu bairro é “meio tranquilo” porque os bandidos que lá vivem não são perigosos. Informa que, no passado, a região em que a escola está localizada era muito violenta, que aconteciam tiroteios o tempo todo, mas que agora está mais calma. O estudante pontua que ainda existe tráfico de drogas na região, mas avalia se tratar de uma realidade comum, que existe em “todo lugar”. Ele ressalta que atualmente é um lugar tranquilo, no qual há respeito entre todas as pessoas e até “ladrão respeita quem trabalha”.

---

<sup>83</sup> Certamente o estudante faz referência ao bairro Jardim Noroeste, segundo relatos, formado inicialmente por famílias de presidiários, já que fica próximo ao Instituto Penal Campo Grande.

Adriano compartilha que mora no bairro Tiradentes, que está localizado próximo à escola. O estudante alega que é um bairro tranquilo, mas que, de vez em quando, acontecem episódios violentos, como o assassinato de alguma pessoa. Ele procura dar uma conotação de normalidade e tranquilidade aos casos de violência que chegam a custar a vida de moradores. Os participantes riem da colocação do colega.

Rodrigo corrobora a proposição apresentada por Adriano, afirmando que ladrão também respeita as pessoas, assim como as outras pessoas o fazem. Sua fala sintetiza uma orientação que vai sendo construída pelo grupo, de que o “ladrão” é como qualquer outra pessoa. Adriano complementa a fala do colega, pontuando que as pessoas se respeitam, que ninguém sai roubando um ao outro e que é um bairro tranquilo para se viver, numa tentativa de desmistificar o preconceito existente com alguns locais de moradia. Rodrigo compartilha, então, que percebe o preconceito das pessoas quando menciona que mora em um “beco”, já identificado como um espaço ruim de moradia – “beco é o fim do mundo”. No entanto, o jovem afirma que lá vivem pessoas trabalhadoras, buscando desmistificar, em sua fala, o preconceito existente e sentido nas falas das pessoas. Adriano complementa a proposição, afirmando que ainda reconhecem o beco como sendo um espaço relacionado à bagunça e à desorganização.

Os estudantes mencionaram, em diferentes momentos, que era “tranquilo” viver em seus bairros, apesar da convivência com a violência. Ao mesmo tempo, esses jovens relatam que “não é bom viver isso”, como apresentado por Gabriel, demonstrando que são diretamente atingidos pela violência no local onde vivem. Dada a situação, ou seja, que se trata de uma realidade que eles não podem mudar, buscam, de certa forma, a positivação ou idealização de um cenário onde questões problemáticas, como a violência, são minimizadas. Em certa medida, trata-se de uma estratégia para lidar com situações sobre as quais não possuem controle.

A análise desse segmento revela, ainda, que os jovens não querem ser estigmatizados como “moradores de beco”, uma representação negativa atribuída a eles por aqueles que vivem fora desse espaço. Assim como ressignificam a figura do ladrão – o ladrão como uma pessoa que respeita e age como qualquer outra pessoa, já que o “ladrão” é alguém com quem eles acabam tendo algum tipo de convivência, como, por exemplo, um vizinho –, os jovens também naturalizam episódios de assassinato: “de vez em quando algum morre, mas tá tranquilo”.

Com a intenção de identificar a relação existente entre escola e trabalho, a partir da visão dos estudantes, a pesquisadora inicia o trecho perguntando aos participantes se eles trabalham ou se já trabalharam (linhas 81 a 117).

- 81 Y: Eh:: (.) vocês trabalham? ou já trabalharam?  
 82 Gm: °eu trabalho°  
 83 Em: eu trabalho.  
 84 Rm: trabalhamos (1) a maioria, trabalha aqui eu acho  
 85 ?m: é  
 86 Am: todo mundo trabalha aqui  
 87 Em: °eu acredito que sim°  
 88 Y: todo mundo trabalha, aqui  
 89 TD: aham  
 90 Am: uhum  
 91 Y: como é que é, conciliar trabalho e estudo  
 92 Gm: não, acho que só ele que não trabalha, me esqueci.  
 93 Em: às vezes, -cê chega cansado né ((batendo as mãos umas nas outras))  
 94 mas  
 95 Rm: é  
 96 Em: é tranquilo. aqui ainda bem (.) se fosse mais rígido ia  
 97 Rm: é  
 98 Em: ia ser mais difícil, lidar com a escola (.) (assim)  
 99 Rm: <sup>L</sup>porém, a: (.) falta de rigidez, às  
 100 vezes ajuda um pouco. também né. (3) o instituto só  
 101 Am: <sup>L</sup>o meu é cansa-  
 102 Rm: <sup>L</sup>só tem eles dois  
 103 Am: o meu é cansativo porque eu não trabalho  
 104 ?m: <sup>L</sup>pra mim não tem como ficar°  
 105 Am: <sup>L</sup>eu não trabalho, com  
 106 menor aprendiz, nem registrado (.) eu trabalho com mudança né  
 107 Rm: é.  
 108 Am: com (.) um cara que mora, lá na frente de casa. (.) aí, é pesado pra mim  
 109 (1) porque, eu trabalho o dia inteiro (.) de manhã, e de tarde, (.) aí de  
 110 noite. venho pra escola. (1) °aí é pesado pra mim°  
 111 Rm: °eu trabalho numa olaria° não é carteira registrada (.) só que:: eu já  
 112 tentei menor aprendiz aí como eu tenho: (2) algumas coisas (1) alguns  
 113 problemas aí (1) **até hoje** fala que vai chamar °só que não chama° (.)  
 114 aí=eu: já trabalhei na serralheria aí eu consegui a vaga lá no: é perto,  
 115 de casa na olaria aí: **é um serviço bem puxado** só que: é o serviço que  
 116 tem (.) °e aí tem que trabalhar° (1) não -tá fácil. as coisas. não. (.) °só  
 117 isso° (2)

A pergunta suscita a participação de todos, mesmo que gerando um pouco de dúvidas sobre quem, efetivamente, trabalha. O grupo é composto por estudantes que dividem seu tempo entre o trabalho e a escola. Diante das falas dos participantes, a pesquisadora questiona como é conciliar trabalho e estudo. Nesse momento, Gabriel pontua que acredita que somente um deles não trabalha, apontando para Edson, e que havia se esquecido dessa informação.

Edson não esclarece se trabalha ou não, diante da fala do colega, embora no formulário sociocultural tenha respondido que não trabalha no momento. Em seguida, o estudante compartilha que às vezes chega na escola cansado, mas que é “tranquilo” porque a escola não é tão rígida, caso contrário, não seria fácil conciliar as duas atividades. Rodrigo manifesta-se concordando com a fala do colega e, então, corrobora a proposição apresentada afirmando que a flexibilidade da escola contribui para que essa relação entre trabalho e escola seja viável. O estudante pontua que, entre os colegas participantes do grupo, somente dois trabalham pelo Instituto, em referência ao Instituto Mirim.

Adriano descreve sua rotina de trabalho como sendo bastante cansativa e pontua que não trabalha como menor aprendiz e nem possui vínculo empregatício formal. O estudante narra que trabalha fazendo fretes e mudanças e que seu empregador é um vizinho que mora em frente à sua casa. Ele alega que sua atividade laboral é pesada e que é muito difícil conciliá-la com a escola, já que carrega peso ao longo de todo o dia e estuda à noite. Rodrigo concorda com o colega e também descreve sua rotina laboral como bastante cansativa. O estudante informa que trabalha numa olaria e não possui carteira de trabalho assinada. Afirma já ter tentado trabalho como menor aprendiz, mas que não conseguiu por conta de “alguns problemas aí”. O trabalho na olaria é descrito como bastante puxado, mas o jovem aponta que a situação não permitiu a ele negar essa possibilidade de trabalho.

Os jovens participantes do grupo conciliam jornada de trabalho e estudos, o que, de acordo com suas falas, é uma condição que se apresenta como bastante desafiadora. Eles mencionam que o fato da escola não ser tão rígida contribui para que permaneçam estudando e inferem que desistiriam da escola caso as atividades escolares exigissem maior empenho e dedicação. Outro aspecto importante que emerge da discussão, presente nas falas dos participantes do GD, é o desejo de conseguir uma ocupação como menor aprendiz (apenas dois participantes se encontram nessa condição). Na avaliação dos participantes, a ocupação como aprendiz permite conciliar melhor as atividades laborais e escolares, especialmente pela possibilidade de desenvolver atividades que demandariam menor esforço físico. No entanto, a realidade é que, aqueles que não conseguiram essa ocupação, acabam desenvolvendo trabalhos braçais na condição de subempregados, sem as garantias próprias da lei trabalhista.

Diante das diferentes falas sobre a dificuldade em conciliar estudo e trabalho, a pesquisadora lança uma pergunta complementar que busca identificar se eles atribuem alguma relação entre trabalho e abandono escolar (linhas 118 a 152).

- 118 Y: Vocês acham; que o trabalho; ajuda pra o aban- pra= o abandono  
119 escolar ou (1)  
120 Em: ↳o quê (.) o trabalho ajudar pra o abandono escolar,  
121 Y: É  
122 Gm: °eu acho que não°  
123 Am: da minha parte não  
124 Lm: eh: eu acho também que:  
125 Rm: ↳eu acho mais que incentiva  
126 Mm: ↳aham  
127 Rm: porque, aí você tem que (de fato)  
128 Em: ↳é  
129 Lm: ↳é  
130 Rm: ah não, eu quero ser alguém, na minha vida não quero  
131 Gm: ↳é verdade, não  
132 Rm: ↳pro resto,  
133 da minha vida mexer com pedra (1) não quero passar o resto da minha  
134 vida com  
135 Em: ↳é.  
136 Rm: ↳uma lixadeira na mão  
137 Gm: ainda mais, por exemplo no caso, dele tipo, assim deve ter bastante  
138 pessoa do dinheiro, né pra comprar °(casa de pedras essas coisas)° (.)  
139 aí você pô um dia eu quero ter uma casa dessa, um negócio desse, ou  
140 (.) qualquer um de nós aqui que vamos  
141 Rm: ↳tem casa que -cê chega aí  
142 Lm: ↳é que  
143 **no meu serviço** te:m atende advoga:do,  
144 Rm: ↳aham  
145 Lm: eh: (.) juízes, (.) a gente vê lá que: eles estu- (.) eles es- (.) eles (.) eles  
146 estuda:ram,  
147 Rm: é. viagens,  
148 Lm: ↳viagens  
149 Rm: às vezes tem um carro. bom. °tem uma família da hora° (.) acho que  
150 isso motiva, bastante, pô  
151 Am: ↳tem casa bo:a  
152 Rm: ↳a mim. motiva. assim. sabe (3)

Edson refaz a pergunta para verificar se seu entendimento sobre ela está correto. Gabriel, Adriano e Lauro posicionam-se logo afirmando que não acreditam na existência de uma relação entre trabalho e abandono escolar. Rodrigo ratifica a fala dos colegas e pontua que o trabalho incentiva a estudar ainda mais, porque o estudante percebe, na prática, a comprovação de que o estudo é essencial para alcançar outros trabalhos que não sejam braçais.

Edson, Lauro e Gabriel concordam com o argumento proposto por Rodrigo. Em continuidade, Rodrigo afirma que quer ser “alguém na vida” e que não quer continuar nesse

trabalho por muito tempo – “não quero passar o resto de minha vida com uma lixadeira na mão”, utilizando as palavras do jovem. Observa-se que o estudante expressa um desejo de se tornar um profissional mais qualificado e percebe a escola como um meio necessário para essa realização. Gabriel compartilha que a situação de trabalho do colega o coloca em contato com realidades bem distantes das vivenciadas por eles, já que as pessoas que compram em casas de pedras possuem recursos financeiros, e que essa experiência desperta o desejo de também ter uma vida mais próxima a essa outra realidade. Rodrigo concorda com o colega e, admirado, menciona que realmente tem acesso a casas lindas devido ao trabalho. Lauro compartilha que, no dia a dia do seu trabalho, tem acesso a advogados e juizes e observa que eles estudaram para estar ali, como se ressaltasse que esse é o caminho para alcançar um futuro melhor. De algum modo, ele mostra que, como menor aprendiz, usufrui de melhores condições de trabalho nesse momento em comparação aos demais colegas.

Os jovens elaboram um horizonte positivo no qual vislumbram diversas possibilidades que uma vida com mais acesso a recursos financeiros possibilitaria para eles. A conversa, nesse momento, centra-se em torno de Rodrigo, Lauro e Adriano. Aparece no horizonte desses estudantes a possibilidade de realizar viagens e de ter um carro bom, uma “família da hora” e uma casa boa. Observa-se que a possibilidade de ter uma boa família aparece nesse contexto, embora não sejam necessários recursos financeiros para tal. No entanto, certamente, no imaginário deles, uma família com mais acesso a recursos financeiros tende a passar por menos dificuldades no dia a dia, e talvez seja isso que eles almejam.

Desse modo, para esses estudantes, o trabalho surge como duas possibilidades estruturantes para as suas vidas. Na primeira delas, relacionada ao momento presente, o trabalho é considerado como importante porque oportuniza acessar recursos financeiros que contribuem para a própria vivência da juventude. A segunda possibilidade relacionada ao trabalho remete ao momento futuro, às expectativas de conseguir um emprego melhor.

Emerge da discussão, marcada nas falas dos participantes do GD, a perspectiva de que o trabalho funciona como uma forma de incentivá-los a continuar na escola. Assim, os jovens começam a indicar que o trabalho, nesse momento da vida, contribui para o delineamento de projetos de futuro, inclusive considerando a escola como parte essencial para a concretização deles. Eles alegam que já conhecem as dificuldades dos trabalhos ofertados às pessoas com pouca escolaridade e que não querem desenvolver trabalhos “braçais” ao longo de toda uma vida. Os

estudantes ressaltam, ainda, que o trabalho permite acessar bens materiais, tanto no momento presente quanto no futuro, e a possibilidade de terem uma vida melhor.

Com a intenção de conhecer o que os estudantes fazem ou gostam de fazer quando estão no seu tempo livre, a pesquisadora inicia um novo tema relacionado ao que gostam de fazer e aos seus interesses (linhas 153 a 179).

- 153 Y: Queria que -cês contassem, um pouquinho então o quê que -cês  
 154 gostam, de fazer no tempo, livre de vocês,  
 155 Lm: eh: eu gosto de sai:r (2) eh: jogar bola (2) conversar com os amigo (4)  
 156 Am: ah eu=eu gosto de jogar bola (mano) (1) eu jogo bola, vou em festa (1)  
 157 eu gosto de sair? também (2) quando tenho dinheiro né  
 158 Rm: @é=é@  
 159 Am: °quando tem dinheiro°  
 160 Lm: Lé (.) sair com a família  
 161 Am: L<sub>ao</sub> menos uma saída  
 162 Lm: L<sub>no</sub> tempo, livre, também  
 163 Rm: vamos dizer (.) de dez tempo livre  
 164 Am: Lé porque  
 165 Rm: L<sub>um</sub>, -cê tem dinheiro -cê sai,  
 166 Am: é=é (.) porque senão, só dá no fim de semana mesmo (.) °só no fim de  
 167 semana°  
 168 Rm: e em feriado  
 169 Am: é (.) não (.) até no feriado, nós trabalha lá  
 170 Rm: °eu não°  
 171 Am: é triste (3)  
 172 Em: ah sair, pras festas (1) final de semana, ficar rodeado, de amigo, e: (1) e:  
 173 Rm: L<sub>pegar</sub>  
 174 menina  
 175 Em: ir pra lugares, diferentes (1) lugares que você não vai sempre (.) que  
 176 você se sente. à vontade em ir (.) e tal.  
 177 Gm: L<sub>viajar</sub>.  
 178 Em: também (2) °depende do lugar né°  
 179 Rm: é. (3)

Os estudantes partilham o que gostam de fazer quando possuem tempo livre: sair, jogar bola, conversar com amigos e ir a festas. As atividades de lazer estão relacionadas, sobretudo, à sociabilidade, com o envolvimento de amigos ou de suas famílias. Lauro compartilha que gosta de jogar bola, conversar com os amigos e sair com amigos e familiares. Adriano, além dessas opções, gosta também de ir a festas, mas pontua que ter dinheiro é condição necessária para essa realização, e Rodrigo concorda. Assim, a falta de dinheiro surge como um limitador de acesso para a realização de algumas atividades de lazer inerentes à vivência da juventude. Rodrigo complementa afirmando que eles não possuem tanto dinheiro assim para sair. Pelas suas contas, exemplifica que, de dez

tempos livres, apenas em um deles tem dinheiro para sair. Para eles, “sair” significa alguma situação relacionada ao lazer e à diversão de cunho comercial.

Adriano afirma que só consegue ter uma programação de lazer durante o fim de semana, e Rodrigo aponta o feriado também como uma possibilidade de tempo livre. No entanto, Adriano partilha que trabalha inclusive nos feriados e afirma que sua realidade “é triste”, numa menção à carga de trabalho exaustiva que possui, com menos tempo livre para as atividades de lazer. Edson afirma gostar de frequentar festas nos finais de semana, ficar rodeado de amigos e visitar lugares diferentes, inclusive lugares que nunca frequenta, mas que gostaria de conhecer. Rodrigo pontua que gosta de sair para paquerar. Gabriel menciona a possibilidade de viajar, que também é ratificada por Edson e Rodrigo.

Os jovens parecem usufruir de possibilidades de lazer por conta do dinheiro proveniente do trabalho, mesmo que o considerem insuficiente – “de dez tempo livre, um você tem dinheiro e sai” – já que parte do dinheiro recebido também é utilizado com despesas de casa.

Conhecer os modos de utilização do tempo livre possibilita adentrar nas culturas juvenis e vivências que revelam um retrato das suas escolhas. Nas discussões entre os estudantes, foi possível perceber que eles ocupam os seus tempos livres de forma similar, com as atividades relacionadas ao lazer e ao entretenimento, como festas, encontro com amigos, viagens e namoros, mesmo que a falta de recursos financeiros acabe limitando o acesso a algumas dessas atividades.

A pesquisadora realiza pergunta complementar, questionando-os se eles estudam quando estão fora da escola (linhas 180 a 206).

- 180 Y: **E vocês gostam** (.) vocês? estudam quando estão fora da escola  
 181 Em: oi.  
 182 Rm: pra falar, a verdade não  
 183 Y: -cês **estudam** quando estão fora da escola  
 184 Mm: raramente.  
 185 Rm: **pra falar a verdade, é difícil**  
 186 Am: <sup>L</sup>só=só **nas tarefas**  
 187 Rm: quando nós chega, dez hora? da noite -cê **tem que acordar sei:s horas**  
 188 ?m: <sup>L</sup>é.  
 189 Rm: pra=ocê: (.) é o tempo que -cê tem pra se arrumar, e comer; alguma  
 190 coisa então.  
 191 Em: na verdade, a gente aprende na escola e aprende, lá fora também né (.)  
 192 a gente não aprende, só na escola (2) e: (2) eh: aprende bastante coisa?  
 193 fora do portão da escola, né aprendi; já (.) acredito que muitas pessoas  
 194 também  
 195 Rm: °não dá pra estudar no meu caso° porque: (1) -cê chega, (.) -cê sai da  
 196 sua casa seis e meia (.) pra você chegar sete horas (1) aí você sai, onze  
 197 horas do seu serviço, (.) almoça (.) dá o tempo de descanso você volta

198 uma, hora (1) aí -cê vai sair cinco horas é o tempo de -cê se arrumar e  
 199 pegar o ônibus  
 200 Gm: L<sup>o</sup>pra vir pra escola<sup>o</sup>  
 201 Am: é (.) o meu é assim. também. (2) eu saio seis e meia da manhã, (1) aí  
 202 eu volto: meio dia e meia, pro almoço (.) volto uma e meia (1) aí chego,  
 203 em casa cinco e meia da tarde (1) só dá tempo de eu tomar banho (1) e  
 204 ir pra escola. (2) eu moro, aqui pertinho eu chego rapidão (1) °aí não  
 205 tem tempo pra estudar<sup>o</sup> **aí chego em casa depois da escola** e tô  
 206 cansado aí, eu vou dormir (.) aí não tem, tempo de estudar,

Gabriel e Rodrigo pontuam a dificuldade de dedicar tempo aos estudos fora da escola, e Adriano complementa afirmando que somente o faz para realizar as tarefas de casa. Rodrigo detalha a sua rotina dividida entre trabalho e escola, justificando que não há tempo livre no seu dia a dia para que possa estudar. Edson não estuda quando está em casa e afirma que a escola não é o único local em que eles aprendem, salientando que muitas lições são aprendidas também fora do espaço escolar e que acredita que muitas pessoas pensam da mesma forma que ele.

Adriano destaca que sua rotina é semelhante à relatada por Rodrigo. O estudante acredita ser uma vantagem morar bem próximo à escola, o que contribui para que ele se desloque de forma rápida e, de certo modo, facilita sua rotina diária. Ele afirma que chega bastante cansado depois da escola e que vai direto dormir, o que significa não ter tempo para estudar em casa.

Diante das colocações dos jovens, percebe-se que conciliar trabalho e estudos representa um verdadeiro desafio, no qual a dedicação aos estudos acaba sendo a atividade mais prejudicada. Os participantes alegam não ter tempo para estudar fora da escola. A rotina do trabalho e as aulas à noite não criam condições favoráveis para propiciar o tempo de dedicação aos estudos. Essa situação, no entanto, não é percebida por eles como uma situação ruim ou que possa ser evitada. Certamente essa é a única condição viável para que eles consigam estudar.

Percebe-se que, mesmo alegando que o trabalho compete com o tempo dedicado aos estudos, seja porque estão cansados ou porque utilizam as horas livres para o lazer, eles não fazem qualquer menção negativa ao trabalho. Assim, na visão desses jovens, mesmo considerando os estudos como necessários para a viabilização de um emprego melhor, e esse sendo um dos motivos apresentados para o retorno à escola, o foco está voltado para as atividades relacionadas ao trabalho. Importante ressaltar que, em momento anterior, os jovens já haviam mencionado que conseguem estudar porque a escola não é rígida e que uma situação distinta poderia levá-los ao abandono escolar.

#### 4.2.5 Construir projetos de futuro

Com o objetivo de conhecer os projetos de futuro dos estudantes e como percebem a contribuição da escola na sua realização, a pesquisadora inicia o tema solicitando aos participantes que falem um pouco sobre seus projetos de futuro (linhas 1 a 29).

- 1 Y: Queria que -cês falassem. sobre as perspectivas. de futuro, (.) quando  
 2 -cês olham, assim pra o futuro (.) o que, que -cês imaginam pra vida  
 3 de vocês  
 4 Lm: ah eu queria ser (.) no meu futuro eu que- eu quero (.) eu quero ser  
 5 militar (1) polícia ambiental (1) é o meu sonho  
 6 Rm: meu sonho é ser do **Bope** (.) colocar uma arma pra fora assim e pá pá  
 7 pá ((imitando o barulho de tiro)) @(.).@ não né (.) o meu sonho é ser  
 8 polícia (.) polícia: (.) não é polícia que fica em ação -tá ligado. (1) ir  
 9 pro Morro  
 10 Em: ↳ não é que nem  
 11 Rm: ↳ não é que nem a guarda; municipal. não  
 12 Em: ↳ não é que nem, o Rafael não @(.).@  
 13 Rm: °é°  
 14 Lm: acho que ambiental. polícia ambiental. é mais legal (.) porque ele viaja,  
 15 vai em floresta, (1) às vezes quando ele fica de: (.) ele fica na=naquele  
 16 lugar  
 17 Gm: ↳ (me dá água aí)  
 18 Em: nossa  
 19 Rm: nossa mano  
 20 Em: ↳ de novo, essa água  
 21 Gm: eu tô com sede  
 22 TD: @(.).@  
 23 Em: @essa sede não acaba@  
 24 Rm: tem copo aqui mané  
 25 Lm: ↳ tem copo aqui  
 26 Em: @eu acho que ele nunca viu água, não@  
 27 Am: pior que eu nem sei o que eu quero pro meu futuro (.) eu (.) nem penso  
 28 nessas coisas; °eu vivo o agora mesmo° (1) °eu não penso no que eu  
 29 quero no futuro°

O exercício de reflexão sobre projetos de futuro, mais a longo prazo, mostra-se difícil para os estudantes. Lauro e Rodrigo foram os únicos que, inicialmente, compartilham algumas ideias que possuem sobre seus projetos de futuro. Lauro dá início à discussão narrando que quer seguir carreira militar e que possui o sonho de trabalhar na polícia ambiental. Rodrigo afirma que seu sonho é trabalhar no Bope<sup>84</sup> e poder portar e exibir uma arma, o que é reforçado de forma dramática por meio da emissão de sinais verbais que imitam os tiros de um revólver. Ressalta que seu sonho é ser policial, no entanto, quer ser “polícia que fica em ação”, que vai “pro Morro”.

<sup>84</sup> Batalhão de Operações Policiais Especiais.

Eduardo, justificando o tipo de trabalho que o colega quer realizar, complementa afirmando que ele não quer ser como o policial que faz ronda escolar próximo à escola, e Rodrigo concorda. Dada a cena dramatúrgica do colega, Lauro se contrapõe ao projeto apresentado, afirmando que ser policial ambiental é mais “legal” porque viaja, vai pra floresta, podendo ficar nesses locais muitas vezes.

Adriano, diferentemente dos demais, narra que não sabe o que quer para seu futuro e menciona, inclusive, que não costuma “pensar” sobre isso e que procura viver o momento presente. Ressalte-se que esse estudante já abandonou a escola por quase quatro anos, já reprovou e voltou para a escola porque percebeu a importância dela para que consiga melhores trabalhos no futuro. De algum modo, ainda que ele não consiga verbalizar nesse momento, seu projeto de futuro relaciona-se a conseguir uma condição de trabalho melhor, certamente não braçal.

Numa tentativa de trazer maior concretude para esse tempo futuro e possibilitar o desenvolvimento de narrativas sobre seus projetos de futuro, a pesquisadora lança uma pergunta complementar e incentiva os estudantes a fazerem projeções sobre suas vidas num prazo de cinco anos para a frente (linhas 30 a 50).

- 30 Y: Quando vocês olham, assim daqui a 5 anos? o que vocês querem, estar  
31 fazendo  
32 ?m: °nossa°  
33 Lm: cinco anos (.) eu quero -tá trabalhando, (.) eh: ter meus=meus estudos  
34 terminados, (1) (entrar) uma faculdade  
35 Gm: -tá feito. na vida.  
36 Am: é terminar os estudos né,  
37 Em: o que eu mais quero, é terminar os estudos também (1) e fazer uma  
38 faculdade  
39 Am: <sup>L</sup>agora (.) agora mesmo o que eu mais quero é terminar os  
40 estudos também,  
41 Y: vocês já sabem, do que que vocês querem, fazer na faculdade,  
42 Em: ainda não  
43 Gm: ah não sei não  
44 Am: @nem quero fazer@ (3)  
45 Rm: daqui 5 anos quero -tá: no exército,  
46 Em: eu também (.) pensava  
47 Rm: porque aí: pra mim (1) você indo pro exército com treinamento (1)  
48 você consegue ser do Bope mais fácil (1) o Bope=Bope=Bope mesmo  
49 é do exército  
50 Lm: é eu vou ter que me alistar; hein

Vislumbrar projetos de futuro não é uma tarefa fácil para muitos jovens e é, certamente, mais difícil ainda para esses estudantes que possuem trajetórias de abandono e reprovações escolares e que se sentem desacreditados por muitas pessoas. A reflexão acerca de horizonte em

tempo mais curto permitiu que mais estudantes se envolvessem na discussão. Muitos deles ainda não tem clareza sobre os seus projetos de futuro, mas expressam o desejo de ampliar a escolaridade que possuem, seja com a conclusão da educação básica ou, como parte do grupo afirma, com o ingresso na educação superior.

Assim, Lauro declara que gostaria de estar trabalhando, ter terminado seus estudos e entrado numa faculdade. Gabriel comenta o plano do colega – “tá feito”, afirmando que esse seria um caminho de sucesso a ser trilhado. Adriano afirma que seu maior desejo é já ter terminado os estudos. Edson compartilha que o que mais quer também é terminar os estudos e ingressar num curso superior. Assim, como eles têm consciência da importância da escola para que consigam um futuro melhor, em relação às condições de trabalho, econômicas e sociais, terminar os estudos aparece como a perspectiva mais imediata que os jovens possuem e desejam.

Buscando dar mais concretude aos interesses apresentados por parte dos jovens quanto à continuidade dos estudos e ingresso num curso superior, a pesquisadora pergunta se eles já sabem quais cursos pretendem fazer na faculdade. Edson e Gabriel pontuam que ainda não sabem qual curso e profissão desejam seguir. Adriano, entre risos, ressalta que nem quer fazer ensino superior. Rodrigo compartilha que, daqui a cinco anos, já gostaria de estar trabalhando no exército, e Edson complementa afirmando que também gostaria. Rodrigo salienta que enxerga a ida para o exército como parte do projeto para conseguir entrar no Bope, já que lá há treinamentos específicos que contribuem para o ingresso na polícia especializada, demonstrando já ter traçado os passos necessários para a concretização do seu projeto de futuro. Com essa fala do colega, Lauro pontua que, em breve, terá que se alistar no serviço militar, ação obrigatória no país para os jovens do sexo masculino que completam 18 anos de idade.

Os jovens compartilham diferentes horizontes, mas todos percebem a importância de dar continuidade aos estudos para a sua concretização, mesmo que seja apenas a conclusão do ensino médio. O alistamento no exército aparece nas falas de muitos deles, tanto pela obrigatoriedade por conta do sexo e da proximidade da idade quanto como um meio para alcançar novos projetos. Interessante observar que os jovens, em tema tratado anteriormente, relatam os desafios em conviver com a violência. Assim, eles a naturalizam, mencionando que o convívio é muito tranquilo, certamente porque também não querem se ver vinculados a essas situações, nem às pessoas que a produzem, já que são estudantes trabalhadores e essa imagem é prejudicial para eles que tem a perspectiva de traçar um caminho diferente. No entanto, quando perguntados sobre os

projetos de futuro, um deles compartilha que quer ser policial de ação, exatamente para ir pro Morro, pegar na arma e atirar, exaltando o uso de mais violência a partir de uma figura que passa a ideia de que trabalha para eliminar o mal, entre eles o ladrão. Ou seja, apesar de terem buscado naturalizar a figura do ladrão, a partir de uma convivência tranquila, deixam a entender que essa é uma situação com a qual não querem conviver.

#### ***4.2.6 Síntese conclusiva GD “Pé na frente”***

Os jovens partilham da ideia de que querem terminar os estudos, como se quisessem vencer logo essa etapa, que, para eles, realmente está sendo demasiadamente longa devido às reprovações e abandonos escolares. Conforme relatado por eles, as suas trajetórias apresentam percursos irregulares ou intermitentes por conta dos abandonos e/ou múltiplas reprovações escolares. Talvez, devido a essa intermitência nas suas trajetórias escolares, seja mais difícil traçar projetos de futuro a médio e longo prazo. Quando perguntados acerca de um período de tempo específico, a pergunta foi mais mobilizadora para eles, e o término dos estudos, de alguma forma algo mais imediato, apareceu como o que querem ter alcançado.

Os jovens enxergam a conquista de um bom trabalho como algo mais possível de se conseguir a partir da ampliação da escolaridade, pois não querem seguir realizando trabalhos braçais ao longo da vida. E, para eles, a importância dos estudos refere-se à possibilidade de conseguirem um trabalho e um futuro melhor, por meio do acesso ao mundo formal do trabalho e, conseqüentemente, da melhoria das suas condições econômicas, culturais e sociais. A escola é, assim, compreendida como um meio para alcançar essa melhor condição, por isso ela é reconhecida e valorizada pelos estudantes.

O estímulo à participação deles no projeto deve-se à possibilidade de conseguir avançar nos estudos, recuperar o tempo perdido entre abandonos e reprovações escolares. Para aqueles estudantes que haviam abandonado a escola, e já inseridos no mundo do trabalho, o projeto traz a possibilidade de retomar a trajetória escolar, inclusive por conta da dificuldade de conseguir um bom trabalho possuindo uma baixa escolaridade. Para eles, a participação no projeto está vinculada à possibilidade de recuperar uma trajetória regular ou, mesmo que isso não seja mais possível, avançar o quanto puderem para estarem mais próximos dela.

### 4.3 Análise comparativa dos grupos

O método documentário, tal qual desenvolvido por Bohnsack, se constitui por cinco diferentes etapas: Organização Temática; Interpretação Formulada; Interpretação Refletida; Análise Comparativa; e Construção de Tipos e Análise Multidimensional. A Análise Comparativa se apresenta como um momento fundamental para a confirmação de modelos de orientação, tendo como referência as interpretações desenvolvidas a partir dos grupos de discussão (BOHNSACK; WELLER, 2013).

[...] A reconstrução de um modelo de orientação comum só poderá ser realizada através da comparação com outros grupos. Neste sentido, a análise comparativa constitui um dos princípios básicos do método documentário de interpretação. Toda interpretação somente passará a ganhar forma e conteúdo quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos. Somente através desse procedimento o(a) pesquisador(a) poderá caracterizar uma fala, comportamento ou ação como algo típico para determinado grupo ou meio social. (WELLER, 2005, p. 277).

Assim, com o objetivo de dar seguimento à análise comparativa, este capítulo se propõe a reconstruir os dados empíricos procedentes dos grupos de discussão com base nas temáticas discutidas e analisadas. Para essa etapa, foram selecionadas três das quatro temáticas analisadas – 1) Importância da Escola; 2) Importância do Projeto; e 3) Projetos de Futuro –, discutidas pelos grupos “Chance perdida” e “Pé na frente”. Numa perspectiva comparativa, busca-se, nesse momento, realizar a reconstrução das discussões desenvolvidas pelos dois grupos selecionados e identificar os modelos de orientação construídos por seus participantes, considerando as divergências, aproximações e especificidades de cada um deles, baseadas nas suas trajetórias escolares.

Os dois grupos de discussão, denominados “Chance perdida” e “Pé na frente”, constituíram-se por participantes com trajetórias escolares bastante semelhantes, já que os dois projetos – TC e AJA – têm um recorte específico para estudantes entre 15 e 17 anos de idade ainda matriculados no ensino fundamental. Dessa forma, suas trajetórias escolares são marcadas por reprovações e abandonos escolares, e apresentam tanto especificidades em relação às suas vivências como semelhanças. Certamente participar do projeto e estar entre pares, entre estudantes de idades próximas, ajuda a vivenciar e superar a situação de atraso escolar. As análises das orientações coletivas evidenciam que todos os jovens participantes dos GDs reconhecem a importância da escola para que consigam um futuro melhor e identificam no projeto a possibilidade de recuperar

o tempo perdido, retornando para o percurso em que deveriam estar e, também, para aqueles que abandonaram, representada pela chance de voltar a estudar.

### **As experiências escolares dos jovens**

As discussões sobre as experiências escolares realizadas pelo GD “Chance perdida” destacam que os jovens vivenciaram uma trajetória escolar diferentemente da esperada, por conta dos históricos de reprovações e abandonos. Os jovens apresentam arrependimento por não terem se dedicado aos estudos anteriormente, pois não percebiam a sua importância e as possíveis consequências para as suas vidas. Compreendem que são os maiores prejudicados por essa situação e se arrependem tanto pelo tempo perdido quanto por não terem ouvido os conselhos e as orientações de suas mães e de seus professores. Nas suas falas, está presente um ressentimento por não terem aproveitado as chances que tiveram, apontando que agora não podem deixar essa oportunidade passar. Eles pontuam que se sentem pressionados por já terem “falhado” e que, por isso, não podem mais errar. Dessa forma, os jovens se esforçam para recuperar o tempo perdido e avançar nos estudos, chegando à série que deveriam estar.

O grupo “Chance perdida” menciona diferentes acontecimentos no âmbito das suas biografias que contribuíram para que eles se encontrassem em atraso escolar. São identificadas situações internas e externas à escola, como comportamentos dos estudantes marcados por bagunça e indisciplina, falta de dedicação aos estudos, questões relacionadas à saúde que acarretaram prolongadas ausências da escola, bem como longos períodos escolares que passaram sem professores, o que é indicado como situação que afeta a aprendizagem. É importante destacar que os motivos relatados por eles não são de exclusiva responsabilidade dos estudantes. Os jovens do GD “Chance perdida” certamente já perceberam a importância desse olhar mais sistêmico e abrangente para o enfrentamento das questões que contribuem para o chamado fracasso escolar.

As experiências do grupo “Pé na frente” positivam a importância da escola para as suas vidas. Com suas trajetórias escolares também marcadas por reprovações e abandonos, eles vêm no projeto AJA a possibilidade de recuperar o tempo perdido, avançando na escolaridade e dando continuidade aos estudos. A visão deles sobre a escola e sobre o próprio projeto já está entrelaçada, indicando que não há uma dissociação muito grande entre um e outro, e essa identificação ocorre no contexto de uma relação positiva entre eles. Esses jovens enxergam no projeto a viabilidade

para “recuperar a trajetória escolar”, já que ele representa a possibilidade de retomada dos vínculos com a escola para aqueles que a abandonaram ou para aqueles que, pelo acúmulo de múltiplas reprovações, agora enxergam um caminho para avançar na escolaridade. Destarte, esses estudantes vislumbram a possibilidade de reescrever suas histórias e seguir um caminho diferente do que foi imaginado para eles em decorrência da trajetória irregular.

Os participantes do grupo “Chance perdida” deram grande destaque às amizades, atribuindo-lhes sentidos dessemelhantes. Por um lado, reconhecem a influência que os estudantes exercem uns sobre os outros e pontuam a necessidade de “cuidar” das amizades porque elas podem se converter em um fator de distração para o bom encaminhamento da responsabilidade estudantil, por conta dos estímulos às práticas de indisciplina. Certamente essas “más influências” surgem, ou encontram um espaço propício, devido ao desinteresse que já existe pela escola, conforme os motivos levantados pelos próprios jovens, e, também, como fruto de todo um sistema educativo, no entanto, de forma mais fácil, os estudantes acabam aceitando, para si ou para os colegas, a responsabilidade pelo atraso escolar. Por outro lado, os jovens reconhecem a importância das amizades e o sentido de pertencimento que elas trazem, já que a sociabilidade possui uma importância fundamental para a juventude<sup>85</sup>.

Nessa perspectiva, o grupo “Pé na frente” avalia que as amizades são importantes tanto no que se refere ao cuidado com os colegas em situações difíceis quanto aos momentos de descontração, diálogo, bagunça e zoação<sup>86</sup>. Além disso, os jovens positivam a escola como um espaço de ampliação do círculo social, por conta da possibilidade de conhecer novas pessoas e dos diálogos estabelecidos também com os professores. Assim como o grupo “Chance perdida”, esse GD reconhece a importância do círculo de amigos como essencial para a ampliação de suas

---

<sup>85</sup> Dayrell e Carrano (2014, p. 117), estudiosos da área, explicam a relevância das amizades pontuando que “A turma de amigos cumpre um papel fundamental na trajetória da juventude, principalmente na adolescência. Como vimos, geralmente, esse é o momento que os jovens iniciam uma ampliação das experiências de vida, quando alguns deles começam a trabalhar, quando passam a ter mais autonomia para sair de casa à noite e poder escolher as formas de diversão. É quando procuram romper com tudo aquilo que os prendem ao mundo infantil, buscando outros referenciais para a construção da sua identidade fora da família. É o momento privilegiado de se descobrirem como indivíduos e sujeitos, buscando um sentido para a existência individual”.

<sup>86</sup> Para uma melhor compreensão do termo, vale recorrer à definição pontuada por Dayrell, Nogueira e Miranda (2011, p. 52) em que “Zoar é uma expressão dos alunos para definir o que realizam em sala, a causa e os ganhos que obtêm ao não se aterem apenas às demandas exigidas pelas regras escolares [...] Para eles, bagunceiro é o aluno que atrapalha a aula ‘fazendo gracinha’; ‘zoador’ é o aluno que se expressa zoando com os colegas, sem atrapalhar o andamento da aula. É como se fossem dois tipos de brincadeiras, sendo que a primeira é ofensiva com os colegas e com as expectativas escolares; já a segunda, não ofende os colegas, pois há um acordo tácito sobre a zoação entre os jovens que a aceitam por reconhecerem-se como co-participantes da ação”.

experiências de vida, a vivência entre pares, o desenvolvimento de relações externas ao vínculo familiar e o exercício da autonomia, uma vez que a sociabilidade é uma das dimensões da “condição juvenil” (DAYRELL, 2007, p. 1110).

Além da escola ser reconhecida como um espaço de sociabilidade junto aos amigos, os estudantes dos dois grupos reconhecem que os projetos possibilitam a criação de um ambiente de confiança e escuta, que contribui para a renovação da presença na escola e a ressignificação do espaço escolar, tornando-o mais acolhedor. E essa situação decorre das suas percepções de que os professores se interessam por eles, estabelecem um bom vínculo e um espaço de diálogo com os estudantes, o que favorece o processo ensino-aprendizagem.

O grupo “Chance perdida” reconhece a importância fundamental da escola para a formação do indivíduo, ensejando que ele tenha escolhas e possibilidades. Com base na reconstrução do discurso dos grupos de discussão, foi possível identificar dois horizontes de comparação no que se refere às suas trajetórias escolares, sendo um positivo e outro negativo. O horizonte positivo é representado por uma trajetória escolar linear, um “espaço” em que eles almejam estar, acreditando que o projeto Trajetórias Criativas pode contribuir para “levá-los” até lá. Em contraposição, o horizonte negativo é marcado por trajetórias escolares truncadas, por conta das reprovações escolares vivenciadas, do “tempo perdido”, e também da “chance perdida”. E é nesse local em que eles se enxergam e se sentem inadequados, um local não desejado e nem bem visto pelos demais, indicando a necessidade de fazer essa mudança de um horizonte ao outro.

De forma semelhante, o grupo “Pé na frente” reconhece a escola como um meio necessário para alcançar uma vida melhor no futuro, o que tem um significado, para eles, de acesso a profissionalização de qualidade e a bom emprego. Os estudantes reconhecem que a flexibilidade propiciada pela participação no projeto contribui para que consigam conciliar as atividades de trabalho e estudo, esclarecendo que, numa situação diferente, provavelmente, abandonariam a escola mais uma vez. Certamente pela necessidade desses estudantes, relacionada a suas condições econômicas e sociais, eles priorizam o trabalho em detrimento da escola. Assim, os estudantes compreendem que a escola se caracteriza por ser esse espaço de transformação e ascensão social que certamente contribuirá para a diminuição das desigualdades de oportunidades que existe no país. Do mesmo modo que já observado por Sposito (2008), esses estudantes percebem a escola e o trabalho como projetos complementares. Entre a retomada da trajetória escolar e o alcance de um futuro melhor, o grupo também reconhece que a escola contribui para provar para as pessoas que

os julgam de forma inadequada, ou que não acreditam no seu potencial, que eles podem alcançar histórias diferentes das expectativas negativas sobre eles. Mesmo reconhecendo a importância da escola, o GD “Pé na frente” destaca que gosta do horário de saída da escola, num indicativo de que a vida fora da escola pode ser mais interessante que dentro do espaço escolar. Vale ressaltar que o grupo se constituiu, de forma espontânea, por estudantes trabalhadores, cujas rotinas são mais exaustivas e que se sentem mais cansados. De todo modo, o posicionamento é instigante.

De algum modo, a experiência vivenciada pela reprovação e pelo abandono escolar, bem como a condição de trabalhador com baixa escolaridade, contribui para que os participantes dos dois grupos, “Chance perdida” e “Pé na frente”, atribuam um novo sentido à escola. O GD “Chance perdida” reconhece que a escola precisa fazer parte do projeto de vida e sintetiza afirmando que “a escola é tudo”. Cabe ressaltar que as discussões do GD “Pé na frente”, composto, em sua grande maioria, por estudantes trabalhadores, se desenvolvem em um contexto marcado pela dificuldade de conseguir bons trabalhos em função da baixa escolaridade. Assim, além da percepção de que a escola contribui para ascender a melhores condições de vida e de trabalho, os jovens compreendem a importância da escola para a aquisição de conhecimentos, possibilitando a ampliação de aprendizagens, repertórios e experiências.

### **A importância do projeto voltado para a retomada dos estudos**

Os participantes do grupo “Chance perdida” veem no projeto a oportunidade de “recuperar o tempo perdido” em consequência das reprovações escolares. Explicitam que são eles os que arcam com o maior prejuízo devido ao atraso escolar e que, agora, se esforçam e participam do projeto Trajetórias Criativas na perspectiva de melhorar e reverter a situação. Os jovens percebem que o projeto também contribui para avançar na escolaridade e chegar à série na qual deveriam estar, no caso, sair do ensino fundamental e chegar ao ensino médio. Para esse grupo, o projeto se constitui como a oportunidade para avançar no percurso escolar e alcançar o “horizonte positivo” desejado por eles. Os estudantes percebem que a escola, a partir do projeto, ganha uma nova perspectiva e torna-se fundamental para a realização de seus projetos de vida pessoal e profissional. A escola é importante para a conclusão da educação básica, para o seguimento dos estudos em nível superior e, também, para a preparação para a chegada ao mercado de trabalho e o alcance de uma vida melhor e mais estável que a que possuem.

Da mesma forma, o grupo “Pé na frente” reconhece que o projeto é muito importante, pois possibilita recuperar o tempo perdido e o atraso escolar. A possibilidade de adiantar os estudos foi tão forte nas orientações desenvolvidas por esse grupo que ele foi nomeado por uma das expressões utilizadas por um dos participantes – “é um pé na frente” – representando a possibilidade de ir mais rápido nos estudos e recuperar o tempo perdido. Os participantes vislumbram a perspectiva de chegarem ao ensino médio tendo acesso à mesma qualidade de ensino que teriam se não estivessem no projeto. Assim, de forma mais rápida, destacam o quanto o projeto é fundamental por propiciar esse retorno para a escola e o estabelecimento de “novos sentidos da presença” (CARRANO; BRENNER, 2014) na relação com um espaço que hoje consideram fundamental para a consecução de seus projetos de futuro. Todas essas condições contribuem para garantir o ânimo necessário para dar continuidade aos estudos, pois os jovens alegam que sem o AJA seria muito difícil e, possivelmente, não estariam estudando nesse momento.

Os participantes do GD “Chance perdida” reconhecem que o projeto contribui para a elevação da autoestima e o resgate da confiança deles, colocando-os num local de potencialidades, em que passam a acreditar que são capazes. Desse modo, o projeto também contribui para a elevação da autoestima dos estudantes, por meio do desenvolvimento de atividades que buscam desconstruir rótulos, impressões e julgamentos sobre eles, bem como para a mudança de visão dos demais membros da comunidade escolar acerca desses estudantes.

Um aspecto de destaque para o grupo “Pé na frente” refere-se ao estabelecimento de uma relação de maior proximidade e amizade entre professores e estudantes. Os jovens reconhecem essa como uma das características positivas dos professores e de toda a equipe que compõe o projeto e pontuam que nunca viram algo semelhante nas outras escolas em que estudaram. Eles acreditam que esse é um dos grandes diferenciais do projeto e que contribui para a melhoria das relações no espaço escolar e com a própria escola, essa instituição da qual se desvincularam por um período e com a qual agora buscam estabelecer outra relação. Além desse destaque positivo, as orientações desenvolvidas pelo grupo reconhecem a necessidade de estabelecimento de novas formas de diálogo entre estudantes e professores, pois os jovens ainda sentem que são tratados como crianças. Eles pontuam, assim, que sentem que são infantilizados e querem ser tratados como mais responsáveis. Como estudantes trabalhadores, eles percebem falta de sintonia entre esses dois espaços em que vivem: a vida como trabalhadores que possuem fora da escola, com maior independência, e a vida de estudantes dentro do espaço escolar, na qual sentem que ainda são

infantilizados. O grupo “Pé na frente” reflete sobre a contribuição efetiva da escola para a educação do estudante e sobre a importância de não desistir da sua ação educativa quando surgem dificuldades, ainda que haja falta de interesse do estudante ou questões relacionadas à indisciplina. Para esses jovens, a escola precisa trabalhar para propiciar essa nova conexão do estudante com esse espaço e apoiar seus processos de desenvolvimento.

Ao mesmo tempo que reconhecem a importância do projeto e demonstram orgulho de fazer parte dele, os participantes do GD “Chance perdida” pontuam que se sentem discriminados por participarem do projeto e serem sempre vistos como indisciplinados e bagunceiros em relação àqueles que não fazem parte dele. Os jovens pontuam que acabam ocupando um espaço de falta de expectativas e descrença em relação às suas potencialidades. Pela fala deles, os outros os veem como aqueles que incomodam, que são burros, incompetentes e culpados por tudo de ruim que acontece na escola. Os estudantes mencionam que há certa separação no espaço escolar entre aqueles que participam dos projetos de enfrentamento à distorção idade-série e os que fazem parte do ensino regular, o que inclui estudantes e equipes técnica e pedagógica. Esse aspecto apareceu nas questões desenvolvidas por ambos os grupos analisados e, de alguma forma, aponta para a necessidade de maior integração entre as diferentes propostas pedagógicas presentes na escola. Os dois grupos veem nos projetos a possibilidade de mostrar à sociedade que são capazes de construir uma nova trajetória, com mais responsabilidade, já que não são mais crianças, e com a possibilidade de uma vivência mais intensa da juventude, período da vida que consideram bom.

O estigma social relacionado à condição de estudante em atraso escolar aparece nas falas dos dois grupos. Essa condição se caracteriza por questões relacionadas à indisciplina, bagunça, falta de interesse pela escola, entre outras. Os jovens partilham a vontade de provar, para aqueles que possuem uma expectativa negativa sobre eles e sobre as suas possibilidades, que podem percorrer trajetórias diferentes. Ambos os grupos veem as suas participações nos projetos como uma oportunidade de mostrar que são capazes de construir uma nova trajetória. Desse modo, atribuem aos projetos a viabilidade para a retomada das suas trajetórias escolares, o estabelecimento de um novo vínculo com a escola, no qual a proximidade com os professores se torna essencial, e a resignificação do papel de estudante. A possibilidade de recuperar o tempo perdido apareceu nas considerações dos dois grupos e contribui como um fator essencial para essa retomada. Voltar para uma trajetória escolar regular é um local de mais aceitação de todos, e voltar a esse lócus contribui para que as pessoas vejam esses estudantes a partir de outra perspectiva, de

alguém que sabe perseverar num bom caminho, do mesmo modo que modifica as percepções que eles próprios possuem sobre si mesmos. E é isso que o projeto possibilita ao reconhecer os saberes que esses estudantes já possuem e ao colocá-los num espaço que permite a construção de nova trajetória e o estabelecimento de novas perspectivas e projetos de futuro. A participação no projeto, para esses jovens, representa a “chance”, seguindo a própria proposição dos grupos, de dar continuidade aos estudos, percebendo seu importante papel nesse processo de retomada dos estudos, como também em colocar a educação como parte de seus planos novamente.

### **Projetos de futuro dos jovens**

Os grupos “Chance perdida” e “Pé na frente” apresentaram certa dificuldade em pensar sobre seus projetos de futuro, especialmente quando não foi dada uma delimitação de período específico de tempo. No entanto, essa não é uma condição específica desses grupos, mas sim da própria juventude<sup>87</sup>. Desse modo, os jovens possuem maior dificuldade em fazer projeções num longo prazo. Ambos os grupos trouxeram questões práticas ao formularem projetos de futuro em mais curto espaço de tempo: seja na projeção com a idade que terão no futuro, na recordação sobre obrigações a serem cumpridas, como o alistamento militar, e nas reflexões acerca da morte. A certeza de que a escola precisa fazer parte do projeto de vida também aparece de forma clara em diferentes momentos nas falas dos participantes, e qualquer plano de futuro precisa incluí-la como parte fundamental para a sua realização.

Ao vislumbrar possíveis projetos de futuro, o GD “Chance perdida”, pontuou, inicialmente, profissões que possuem maior valorização na sociedade em geral, como medicina, direito e engenharia. À medida que a discussão sobre o tema foi avançando, outras possibilidades, bem populares, foram surgindo, como cantor, professor, jogador, bombeiro, jogador de futebol, *youtuber*, entre outras, todas bem aceitas pelo mundo do trabalho. No entanto, os jovens pontuaram também, em tom de ironia, a possibilidade de serem “aviõezinhos”, em menção à pessoa que entrega uma substância psicoativa para o comprador e retorna com o dinheiro para o traficante, ou mesmo ladrões de banco. Talvez essa menção tenha como referência uma tentativa de se aproximar de realidades presentes nos seus cotidianos, ou se dê por conta da baixa expectativa que as pessoas

---

<sup>87</sup> De acordo com Dayrell (2007, p. 1112), a juventude possui uma “[...] forma própria de viver o tempo. Há predomínio do tempo presente [...] única dimensão do tempo que é vivida sem maiores incômodos e sobre a qual é possível concentrar atenção”.

costumam ter sobre esses estudantes com trajetórias escolares irregulares, sendo que essas percepções contribuem para afastá-los ainda mais da escola como se ela não fosse adequada para eles. No entanto, apesar do aceno a percursos desviantes e associados ao mundo do crime, a permanência no projeto evidencia o esforço de distanciamento dessa realidade e a busca pela escrita de histórias diferentes daquelas comumente associadas a jovens do meio social em que vivem. Dessa forma, a escola aparece como parte essencial para a viabilização de seus projetos, tendo em vista que a educação superior está presente em seus planos (pelo menos como um projeto idealizado), e também como o caminho necessário para alcançar as profissões citadas nos seus horizontes.

O grupo “Pé na frente” apresentou maior dificuldade em desenvolver orientações para a realização de planos de futuro a longo prazo, sendo mais fácil quando proposto um menor horizonte de tempo para as reflexões. A maior parte dos participantes do grupo não possui muita clareza em relação aos seus projetos de futuro. No entanto, mesmo não aparecendo de forma explícita, para todos eles a ampliação da escolaridade surge como parte desse projeto, seja pela conclusão da educação básica ou pelo ingresso na educação superior como parte dos planos de alguns dos estudantes. Assim, as orientações construídas em relação ao projeto de futuro envolvem a escola como meio necessário para o alcance de um fim específico e associado à conquista de melhores empregos no futuro, compreendidos por eles como sendo os trabalhos não braçais. Desse modo, a conclusão da educação básica é apontada como o caminho necessário para a promoção de mudanças sociais, econômicas e culturais, pois cria a possibilidade de conseguirem melhores trabalhos, e, conseqüentemente, melhores salários, e a perspectiva de conquistar uma vida diferente da que tiveram.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências. É, por exemplo, perguntar-se o que sabem (apesar de tudo) os alunos em situação de fracasso – o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura prover-lhes. (CHARLOT, 2000, p. 30).

Chegar até aqui, ao momento de tecer as considerações finais de uma dissertação de mestrado, traz reflexões acerca da caminhada percorrida, não só pela minha constituição como pesquisadora acadêmica, mas também pela minha experiência como profissional atuante na área de educação. Traz, ainda, a certeza de que as questões aqui pontuadas, tanto em relação aos achados da pesquisa quanto às reflexões levantadas, têm a intenção de suscitar novos diálogos sempre em prol da efetiva garantia do direito à educação. Essa minha ponderação é proveniente da consciência sobre as próprias limitações de um trabalho dessa natureza, bem como do fato de que o presente trabalho não se encerra aqui, mas busca estimular o debate, o desenvolvimento de novos estudos e o convite para a tomada de ação para o enfrentamento do atraso escolar. É proveniente, também, da crença de que o conhecimento ocorre num processo contínuo de aprendizagem e diálogo permanente, sobretudo com a participação dos sujeitos beneficiários das ações.

Assim, a presente pesquisa não pretendeu comparar os dois projetos, Trajetórias Criativas e Avanço do Jovem na Aprendizagem, ou fazer uma avaliação deles, mas olhar para duas experiências de enfrentamento à distorção idade-série, voltadas para uma faixa etária específica, no sentido de compreender em que medida esses projetos contribuíram para a retomada das trajetórias escolares dos estudantes. O caminho escolhido para o alcance desse objetivo trouxe a possibilidade de (re)conhecer os projetos a partir de um processo de escuta dos estudantes, como forma de acessar os espaços de experiência e as orientações coletivas desses sujeitos, o que me encheu de esperança e renovou a minha crença na capacidade transformadora da educação (e da escola) na vida das pessoas, bem como na importância da participação efetiva do estudante no projeto pedagógico do qual faz parte.

Como ponto de partida, a presente pesquisa buscou compreender o fenômeno da distorção idade-série a partir de uma breve fotografia do cenário brasileiro, buscando entender a relação desse indicador com outros, como a reprovação e o abandono escolar, e sua incidência nas diferentes etapas da educação básica, dissociando, inclusive, o ensino fundamental nos diferentes segmentos

– anos iniciais e finais – que o compõem. O estudo buscou, ainda, compreender o fenômeno da distorção idade-série para além da responsabilização dos próprios estudantes, pontuando a importância de um olhar mais abrangente para a situação, que considere questões históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas e geracionais que contribuem para a reprodução (e manutenção) das altas taxas de distorção idade-série ao longo de décadas. Atento a essa questão, Paro (2001) pontua a necessidade de identificar, no âmbito do sistema educativo e das próprias escolas, as causas geradoras do fracasso escolar, para, assim, poder atuar para o seu enfrentamento, retirando, dessa forma, a responsabilidade exclusiva que é dada ao estudante e à sua família.

Os dados estatísticos apresentados evidenciam a relação existente entre as situações de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar, como um ciclo constante que se retroalimenta. Não pode ser natural e nem aceitável que o sistema educacional, e as pessoas que o compõem, consinta que uma proporção razoável de estudantes não vai aprender (ou não aprendeu) o que lhes foi ensinado, ou mesmo que interrompam as suas trajetórias educativas. Assim, as altas taxas de distorção idade-série presentes em todo o sistema educacional pontuam para a necessidade de uma revisão de todo o sistema educativo. Essa revisão perpassa a reformulação dos currículos existentes e a formação inicial e continuada dos professores, além de um olhar mais sistêmico para o enfrentamento da questão. O processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está em curso no país, e a consequente revisão dos projetos pedagógicos das escolas, pode constituir-se como uma oportunidade de maior aproximação e conexão com os interesses e as necessidades dos estudantes, propiciando maior diálogo com o mundo juvenil e suas expressões culturais. Já a formação de professores deve incluir temas que abarquem a compreensão sobre as peculiaridades desse grupo de estudantes e a revisão da concepção sobre ser jovem, de modo a refletir de forma efetiva nos currículos e no desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Os dados estatísticos apontam, ainda, para a necessidade do estabelecimento de um olhar específico para os anos finais do ensino fundamental, etapa em que incidem altas taxas de distorção idade-série em comparação às demais. O que se percebe é que há um conjunto de políticas voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental, muito centradas no processo de alfabetização, e outras voltadas para a qualidade do ensino médio. Os anos finais do ensino fundamental acabam por se constituir como uma etapa invisível, tal qual pontuado por Castro (2018). Não há uma “identidade” constituída para os anos finais do ensino fundamental. As pesquisas desenvolvidas com foco nesse segmento ocorrem no âmbito das diferentes disciplinas e, por conseguinte, nos diferentes cursos

de licenciatura. Falta uma integração para criar uma identidade, um olhar específico, que seja mais articulado e menos fragmentado. Atente-se, ainda, que o curso de Pedagogia forma professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Já os diferentes cursos de licenciaturas formam professores dentro das suas áreas de conhecimento, sem um foco específico em uma determinada etapa. Há a necessidade de compreender, desde as licenciaturas, os desafios que estão postos e de que forma elas podem estar mais conectadas para que os anos finais do ensino fundamental possam, efetivamente, ter uma estruturação mais integrada.

Ambos os projetos, analisados ao longo desta dissertação, justificam seu desenvolvimento por conta de um esforço de reflexão acerca dos desafios para o atendimento dos jovens de 15 a 17 anos de idade que ainda estavam matriculados no ensino fundamental. A existência de outros trabalhos acadêmicos, sob diferentes vieses, contribuiu para um melhor entendimento acerca das potencialidades que os projetos possuem, bem como de alguns desafios inerentes à sua implementação e, indiretamente, ao próprio segmento dos anos finais do ensino fundamental. É certo também que o exercício constante entre reflexão e prática pedagógica, por meio das pesquisas acadêmicas desenvolvidas, pode contribuir para um constante aperfeiçoamento dos projetos, já que muitos desses trabalhos, tanto do TC quanto do AJA, foram desenvolvidos por profissionais que atuam na implementação dos mesmos.

Assim, ao aprofundar o olhar sobre os dois projetos, e com base nos dados estatísticos educacionais, é possível compreender as percepções dos estudantes que compuseram o *corpus* da pesquisa de maneira mais ampla, levando a reflexão para o delineamento de outros projetos voltados para o enfrentamento da distorção idade-série, de uma ressignificação para os anos finais do ensino fundamental, bem como para os projetos político-pedagógicos das escolas. Fica evidente que ambos os projetos buscam dialogar com o mundo juvenil e suas expressões culturais, sendo essa a forma de acesso aos estudantes. Eles também nos provocam a repensar os sentidos e a conexão do estudante com a própria escola e o vínculo estabelecido entre os estudantes e os profissionais da educação, já que passam a se sentir acolhidos no espaço escolar. Com isso, o presente trabalho traz, ainda, indícios sobre a importância de uma identidade para os anos finais do ensino fundamental, já que essa etapa concentra indicadores educacionais bastante desafiadores.

Os princípios teórico-metodológicos que guiaram a presente pesquisa basearam-se na pesquisa social reconstrutiva, que pressupõe a não consideração de hipóteses a serem testadas, validadas e/ou refutadas (WELLER, 2005; BOHNSACK, 2020). Essa pesquisa compreende que

os dados empíricos coletados no desenvolvimento da pesquisa de campo guiam os objetivos inicialmente pensados para a pesquisa. O trabalho de campo, a partir dessa perspectiva, assume um papel central, já que dele provém os dados empíricos que permitem a reconstrução da realidade pesquisada, neste caso, a compreensão do fenômeno da distorção idade-série a partir de dois projetos voltados para o atendimento de jovens na retomada de suas trajetórias escolares. O Método Documentário, com suas diferentes etapas de análise, propiciou o auxílio necessário para que fosse viável a reconstrução das orientações coletivas dos estudantes em distorção idade-série. Os grupos de discussão permitiram a inserção da minha ação enquanto pesquisadora para a produção dos dados que emergiram dos momentos com os estudantes.

O trabalho aqui desenvolvido, baseado na pesquisa social reconstrutiva, considerou que a escuta de estudantes participantes de projetos voltados para o enfrentamento da distorção idade-série era fundamental para acessar os espaços de experiência e as orientações coletivas pertencentes a esse grupo de estudantes e, assim, compreender o fenômeno da distorção idade-série a partir de dois projetos voltados para o atendimento de jovens na retomada de suas trajetórias escolares. Além desse objetivo geral, a presente pesquisa também foi orientada por outro conjunto de objetivos específicos, quais sejam: conhecer as trajetórias dos estudantes, a partir de uma escola participante de cada experiência, para compreender os caminhos que contribuíram para que eles se encontrem numa situação de atraso escolar; compreender em que medida os projetos Trajetórias Criativas/RS e Avanço do Jovem na Aprendizagem/MS, voltados para o atendimento de jovens de 15 a 17 anos de idade matriculados no ensino fundamental, contribuíram para a ressignificação e retomada das trajetórias escolares desses estudantes; identificar, a partir das vozes dos estudantes, de que forma as semelhanças e diferenças entre os projetos contribuem para reflexões acerca da importância do desenvolvimento de projetos específicos para o enfrentamento da distorção idade-série.

Ao revisar os objetivos que orientaram esta pesquisa, é possível identificar que o processo de escuta realizado com os estudantes participantes dos projetos possibilitou que as questões levantadas inicialmente emergissem durante a realização dos grupos de discussão. As questões pontuadas pelos estudantes nos fazem refletir sobre as trajetórias familiares e escolares que levaram a uma situação de distorção idade-série e sobre a importância do projeto nesse processo de retomada da escola. Elas também apontam para a necessidade de revisar os currículos escolares, de forma a possibilitar uma maior conexão do jovem com a escola.

Com relação às trajetórias escolares dos estudantes participantes dos grupos de discussão realizados, foi possível perceber que elas são bastante semelhantes, marcadas por reprovações e abandonos escolares. Obviamente que os dois projetos possuem um recorte bastante específico – estudantes entre 15 a 17 anos de idade que ainda estão matriculados no ensino fundamental – e que contribui para essa semelhança. Os relatos informam que esses estudantes começaram a reprovar nos anos iniciais do ensino fundamental, o que alerta para a importância de olhar para processos efetivos relacionados ao processo de alfabetização. Os dados do censo educacional, produzidos em diferentes anos, mostram que o final do ciclo de alfabetização é o primeiro momento crítico de reprovação. Vale refletir sobre a mensagem que o sistema educacional passa quando avalia que uma criança de cerca de 8 ou 9 anos de idade repetirá o ano escolar porque não desenvolveu uma aprendizagem adequada e a responsabiliza por meio da reprovação escolar. Essa mensagem ratifica a visão de que a reprovação é um instrumento de punição e que a criança é a responsável pela não aprendizagem, excluindo os outros responsáveis ou o contexto que contribuiu para essa situação. Os estudantes relatam, ainda, mais reprovações ao longo dos anos finais do ensino fundamental, momento em que aqueles estudantes que abandonaram a escola também o fizeram já cursando essa etapa de ensino. As falas dos estudantes evidenciam essas relações também apontadas nas estatísticas educacionais. Nesse sentido, os relatos sobre suas trajetórias escolares evidenciam a importância de um olhar mais sistêmico voltado para o enfrentamento do problema e dos desafios que ainda persistem.

Os participantes dos grupos de discussão analisados no presente trabalho relataram arrependimento por não terem se dedicado com mais afinco aos estudos no passado, pois não tinham clareza da importância para suas vidas. No presente, empreendem esforços para recuperar o tempo perdido. Eles identificaram, ao mesmo tempo, questões internas e externas à escola que contribuíram para que se encontrassem em situação de atraso escolar, motivos que vão além da responsabilização dos próprios estudantes pela situação vivenciada. Os estudantes reconhecem a efetiva contribuição do projeto do qual participam para a retomada de suas trajetórias escolares, possibilitando, ao mesmo tempo, que possam recuperar o tempo perdido e retornar para a etapa escolar em que deveriam estar. Especialmente para aqueles estudantes que haviam abandonado a escola, o projeto representou a possibilidade e viabilidade para que voltassem a estudar.

De acordo com as percepções dos estudantes, os projetos contribuem de forma positiva para a ressignificação das suas trajetórias escolares. Essa compreensão é percebida a partir de diferentes

visões que emergiram dos grupos de discussão. Os estudantes dos dois grupos reconheceram que os projetos possibilitam um ambiente de confiança e escuta, que contribui para a ressignificação da presença na escola e do espaço escolar, tornando-o mais acolhedor. Esse ambiente é criado a partir da percepção que possuem de que os professores se interessam pelos estudantes, conseguem estabelecer um bom relacionamento, mais próximo, um espaço de diálogo favorável com os estudantes, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem. Eles pontuam que a amizade estabelecida com os professores aparece como uma característica fundamental para que a escola e o espaço escolar ocupem um novo sentido nas suas vidas.

Para eles, a possibilidade de “recuperar a trajetória escolar”, caracterizada pela retomada dos vínculos com a escola, tanto para os que haviam abandonado quanto para aqueles que acumulavam múltiplas reprovações, acarreta também a possibilidade de reescrever suas histórias e se desvincilharem das baixas expectativas que muitos possuem sobre eles, em decorrência das suas trajetórias escolares irregulares, bem como para se desvincilharem de rótulos externos que lhes são atribuídos, tais como indisciplinados, bagunceiros, “burros”, incompetentes e responsáveis por tudo de ruim que acontece no espaço escolar.

Ao considerar como ponto de partida o que esses estudantes já sabem, eles têm a oportunidade de se perceberem capazes, passando a ocupar um local de potencialidades e contribuindo também para elevação da autoestima e resgate da confiança em si mesmos. Assim, a escola consegue reconectar esses saberes e também os próprios estudantes. Nesse sentido, o projeto representa a possibilidade de que os estudantes deem continuidade aos estudos, atribuindo-lhe um papel fundamental nesse processo de retomada da vida escolar, e de colocar a educação como parte de seus planos novamente. Nas suas percepções, a escola passa a constituir um meio necessário para alcançar uma vida melhor no futuro, o que para eles significa profissionalização de qualidade e bom emprego. É interessante perceber que essa ressignificação ocorre a partir das próprias experiências de abandono e reprovação vivenciadas, seja pelo fato de conseguirem mais trabalhos braçais por conta da baixa escolaridade ou mesmo pelo reconhecimento da importância da escola para a ampliação de aprendizagens, repertórios e experiências que vão contribuir para a sua formação.

A partir das discussões travadas pelos estudantes, e também pelas observações e conversas realizadas durante a visita a campo aos dois projetos participantes desta pesquisa, pude perceber que ambos possuem uma dissociação em relação ao projeto da escola que o abriga. Certamente,

essa percepção aponta para a necessidade, a médio e/ou longo prazo, de estabelecimento de maior alinhamento entre as propostas pedagógicas do projeto com as da escola. O fato do estudante, após passar pelo projeto, retornar para o modelo de escolarização já conhecido, e que é falho para ele, pode acarretar novas reprovações e/ou abandono escolar e precisa ser repensado na implementação de projetos como os que apresentamos neste trabalho. Em ambas as experiências analisadas, observou-se a necessidade de construção de uma relação mais harmoniosa e próxima entre aqueles que participam e os que não participam dos projetos, para que essa não seja caracterizada como uma ação isolada. Essa ponderação também foi apontada por pesquisadores como Carrano *et al.* (2015), bem como em alguns trabalhos acadêmicos já realizados sobre os projetos aqui estudados, como o de Reis (2019). No entanto, também foi possível perceber que esses estudantes passam a adotar uma postura mais crítica em relação à educação ofertada, o que pode contribuir para que se posicionem no retorno a uma metodologia de ensino mais tradicional com a qual possam vir a ser confrontados após a saída do projeto. Afinal, um dos objetivos dos dois projetos é fazer com que esse estudante chegue à etapa educacional em que deveria estar, o ensino médio.

Os dados que emergiram das discussões com os estudantes nos permitem identificar um conjunto de ações que poderiam ser implementadas em desenhos e propostas de outros projetos que visem o enfrentamento da distorção idade-série, ou que revisitem o currículo e/ou projeto político-pedagógico da escola, independentemente de serem estudantes em atraso escolar, mas como uma forma, inclusive, de ressignificar a relação do jovem com a escola. Fica evidente também a importância de essas propostas estarem articuladas com outras políticas, além das de educação, que busquem olhar para as especificidades desses sujeitos estudantes, considerando os contextos sociais em que vivem e de os currículos serem pautados pela participação dos estudantes e pela educação integral, já que ambos os projetos trazem essa concepção como princípio das ações educativas desenvolvidas.

Além das questões aqui trazidas, embora não tenha sido objeto de estudo da presente pesquisa, penso ser crucial, antes de finalizar, pontuar a necessidade de um olhar cuidadoso para os estudantes que já estavam em atraso escolar em meio à pandemia de coronavírus vivenciada no país ao longo do ano de 2020 e que certamente ainda terá continuidade no decorrer de 2021, inclusive com consequências educacionais num espaço maior de tempo. O longo tempo de distanciamento do espaço escolar, mesmo que tenham sido desenvolvidas atividades remotas no decorrer do ano letivo, pode ter contribuído para um aumento significativo do abandono escolar,

ainda não mensurado até o momento. Nesse sentido, há que se buscar a ressignificação, ainda maior, do espaço escolar e o desenvolvimento de ações efetivas que contribuam para que esses estudantes mantenham o vínculo com suas escolas, mesmo num cenário de pandemia e fechamento físico das escolas.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ARROYO, M. G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.
- ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.
- ARROYO, M. G. Repensar o Ensino Médio: Por quê? *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- ARROYO, M. G. **Vídeo 1 do Curso de Especialização “Educação, Pobreza e Desigualdade Educacional”**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo1.html>. Acesso em: 18 out. 2020.
- ATLAS DA VIOLÊNCIA 2019. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: IPEA, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Acesso em: 18 out. 2020.
- BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma reflexão teóricoepistemológica**. Londrina: EdUEL, 2012.
- BRANDÃO, Z. Fluxos escolares e efeitos agregados pelas escolas. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 41-48, jan. 2000.
- BOHNSACK, R. **Pesquisa Social Reconstitutiva: Introdução aos métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- BOHNSACK, R.; WELLER, W. O método documentário na análise de grupos de discussão. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67-86.
- BORGES, F. A. C. **Práticas Pedagógicas e Formação de Professores de Jovens de 15 a 17 anos em distorção idade/ano: diálogos com docentes no cotidiano escola**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

BORGES, G. M.; CAMPOS, M. B. de; SILVA, L. G. C. Transição da estrutura etária no Brasil: oportunidades e desafios para a sociedade nas próximas décadas. *In*: BORGES, G. M.; ERVATTI, L. R.; JARDIM, A. P. (org.). **Mudança demográfica no Brasil no início do século XXI**: subsídios para as projeções da população. Brasília: IPEA, 2015. p. 138-151.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de julho de 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59/2009. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica dentre outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de novembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação/Via Comunicação, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trajetórias criativas**: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia. Caderno 1: proposta. Brasília: MEC, 2014b.

CARDOSO, A. **A Geografia e as Poesias de Oliveira Silveira como um Instrumento Identitário de Alunos Negros do Programa Trajetórias Criativas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CARRANO, P. C. R. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. REVEJ@ - **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, ago. 2007.

CARRANO, P. C. R.; BRENNER, A. K. Os sentidos da presença dos jovens no Ensino Médio: representações da escola em três filmes de estudantes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1223-1240, 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000401223&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000401223&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 18 out. 2020.

CARRANO, P. C. R.; MARTINS, C. H. S. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

CARRANO, P. C. R. *et al.* Trajetórias truncadas, trabalho e future: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508143413>. Acesso em: 18 out. 2020.

CASTRO, M. H. G. Em busca de mais equidade na Educação Básica Brasileira. *In: Educação em debate: um panorama abrangente e plural sobre os desafios da área para 2019-2022 em 46 artigos.* Organizadora Editora Moderna e Todos pela Educação. São Paulo: Moderna, 2018. p. 185-190.

CASTRO, M. H. G.; TORRES, H. da G.; FRANÇA, D. **Os jovens e o gargalo do Ensino Médio brasileiro.** São Paulo: Fundação Seade, 2013. Disponível em: [https://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/06/Primeira\\_Analise\\_n5\\_agosto\\_2013.pdf](https://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/06/Primeira_Analise_n5_agosto_2013.pdf). Acesso em: 07 maio 2018.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria.** 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CINTRA, E. D. **Jovens negras no ensino médio público e privado no DF: um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./out./nov./dez., 2003.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. *In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. (org.). Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.* 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, J.; NOGUEIRA, P. H. de Q.; MIRANDA, S. A. de. Os Jovens de 15 a 17 anos – Características e Especificidades Educativas. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental.* Brasília: Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação/Via Comunicação, 2011.

ESTEVAM DA SILVA, C.; PFAFF, N. Bagunça na Escola: estratégias para serem aplicadas entre escola e grupos. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 12, n. 2, p. 1-21, 2011.

FARIA, S. M. V. **Trabalho coletivo de professores: valores e concepções em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

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

FRITSCH, R.; VITELLI, R.; ROCHA, C. S. Defasagem Idade-Série em Escolas Estaduais de Ensino Médio do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, 2014.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (FGV). **Motivos da evasão escolar**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (FVC); CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (Cenpec). **Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos**. São Paulo: FVC/Cenpec, 2015.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (FVC); FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual**. São Paulo: FVC, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/220650-Relatorio-final-anos-finais-do-ensino-fundamental-aproximando-se-da-configuracao-atual.html>. Acesso em: 20 abr. 2019.

GLENN, P. **Laughter in interaction**. Cambridge University Press, 2003.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua). [2019]. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 20 abr. 2019.

INEP. **Censo Escolar de 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 abr. 2020.

IPEA. **Envelhecimento populacional, perda da capacidade laborativa e políticas públicas brasileiras entre 1992 e 2011**. Texto para discussão 1890. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2171/1/TD\\_1890.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2171/1/TD_1890.pdf). Acesso em: 20 abr. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. **A Relação entre Abandono Escolar no Ensino Médio e o Desempenho no Ensino Fundamental Brasileiro**. São Paulo, 2010.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LEON, F. L.; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico (PPE – IPEA)**, v. 32, n. 3, p. 417-452, 2002.

LOPES, P. N. **O Aprender e o Não Aprender de Adolescentes em um Projeto de Distorção Idade-série: Perspectivas e Desafios**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

MACHADO, D. C.; GONZAGA, G. O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil. **RBE**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 4, p. 449-476, out./dez. 2007.

MANSUTTI, M. A. Tempos e Espaços na Escola. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação/Via Comunicação, 2011.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventude es más que una palabra. *In*: MARGULIS, M. (ed.). **La juventude es más que una palabra**. Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1996. p. 13-30.

MATOS, D. F. P. **Trajelórias Criativas**: construindo outros percursos escolares para a superação do fracasso escolar. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MESQUITA, R. V. **Jovens no ensino médio**: um estudo comparado com estudantes que migraram para a modalidade Educação de Jovens e Adultos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MILANI, J. O. **A Educação Escolar como Medida Socioeducativa de Adolescentes em Conflito com a Lei** – Uma Arqueogenealogia de suas Condições de Possibilidade. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

NASCIMENTO, P. L. **O Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA-MS)**: Análise do Instrumento Didático do Ensino de História (2016-2017). 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

OCDE. **PISA 2018 Results** (Volume V): Effective Policies, Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>. Acesso em: 05 out. 2020.

PARENTE, M.; LUCK, H. **Mecanismos e Experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental**. Texto para Discussão nº 1032. Brasília: IPEA, 2004.

PARO, V. H. **Reprovação Escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M. H. S. Fracasso Escolar. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/24-1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**: Histórias de Submissão e Rebelia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PORTELLA, A. L.; BUSSMANN, T. B.; OLIVEIRA, A. M. H. de. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. **Nova econ.** [online], v. 27, n. 3, p. 477-509, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6351/3138>. Acesso em: 13 jun. 2019.

QUAPPER, K. ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. In: BURAK, S. (org.) **Adolescencia y juventud en América Latina**. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001. p. 57-74.

REIS, J. M. (Des) **Caminhos para pensar Avaliação e Inclusão Escolar no Projeto de Enfrentamento à Distorção idade-série Trajetórias Criativas**: o espaço do *et cetera*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

RIANI, J. de L. R. **Determinantes do Resultado Educacional no Brasil**: Família, Perfil Escolar dos Municípios e Dividendo Demográfico numa Abordagem Hierárquica e Espacial. Tese (Doutorado em Demografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estud. av.**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 07-21, ago. 1991. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>. Acesso em: 26 jun. 2019.

RODRIGUES, N. R. **Criatividade na Educação Física: um estudo piagetiano sobre o Programa Trajetórias Criativas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

RODRIGUES, S. H. **Jovens oriundos de países africanos de língua portuguesa na Universidade de Brasília**: Experiências de Migração Internacional Estudantil. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SAMPAIO, C. E. M. *et al.* **Sincronismo idade/série**: um indicador de produtividade do sistema educacional brasileiro. Brasília: Inep, 2002. (Série Documental. Texto para discussão, 11).

SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA, R. L. P. de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 511-530, jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/60121>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS Nº 10.814, de 10 de março de 2016. Estabelece normas para a educação básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial do Estado**, n. 9.128, de 18 de março de 2016a.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. Projeto Pedagógico do Curso AJA – MS – Avanço do (a) Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul. Etapa: Ensino Fundamental. 2016. Aprovado pela Resolução/SED n. 3.053, de 4 de maio de 2016. **Diário Oficial do Estado**, n. 9.158, de 5 de maio de 2016b.

SILVA, C. M. **Escola, Saberes e Cotidiano no meio rural**: um estudo sobre os (as) jovens do sertão da Bahia. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, C. M. **Encontro de Tempos na Escola**: um estudo sobre gerações de estudantes no meio rural baiano. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, C. V. **O ensino médio público no passado e presente**: um estudo de seus sentidos e significados nas vozes docentes do Gama-DF. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, K. O. **Formação docente continuada no Projeto “Trajetórias Criativas” de uma escola no município de Alvorada, RS**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. (org.). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

SPOSITO, M. P. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 83-97, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/7065>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. *In*: KRAWCZYK, N. (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: Crítica ao Economicismo na Política Educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 33-62.

SPOZATI, A. Exclusão Social e Fracasso Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

STEFFENS, K. **Itinerários de Práticas Pedagógicas e Disciplinares que constituem o sujeito aluno no Projeto Trajetórias Criativas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

TARTUCE, M. M. R. N. *et al.* **Anos finais do ensino fundamental**: aproximando-se da configuração atual. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia**: Introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1936.

TRAVERSINI, C. S.; BELLO, S. E. L. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: Estatística como Tecnologia para Governar. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 135-152, maio/ago. 2009.

UNESCO. **Educação de Qualidade para Todos**: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília: UNESCO/OREALC, 2008.

UNICEF. **Situação da Infância e Adolescência Brasileira**. O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília: UNICEF, 2009.

UNICEF. **Todas as crianças na escola em 2015**. Iniciativa Global pelas Crianças fora da Escola. Brasil. Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Brasília: UNICEF, 2012.

UNICEF. **10 desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Brasília: UNICEF, 2014a.

UNICEF. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**. O Enfrentamento da Exclusão escolar no Brasil. Brasília: UNICEF, 2014b.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar**. Brasília: UNICEF, 2017.

UNICEF. **Panorama da Distorção Idade-série no Brasil**. Brasília: UNICEF, 2018.

UNICEF. **Trajetórias de sucesso escolar**. [2020]. Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 13, p. 260-300, jan. /jun. 2005.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006

WELLER, W. **Minha voz é tudo o que eu tenho**: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 54-66.

WELLER, W. Jovens no Ensino Médio: Projetos de Vida e Perspectivas de Futuro. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WELLER, W. Compreendendo a Operação Denominada Comparação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 921-938, jul. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665106>. Acesso em: 31 maio 2019.

WELLER, W. Prefácio à edição brasileira. *In*: BOHNSACK, R. **Pesquisa Social Reconstitutiva**: Introdução aos métodos qualitativos. Tradução Markus A. Hediger; revisão da Tradução de Wivian Weller. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WELLER, W. *et al.* Karl Mannheim e o Método Documentário de Interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Soc. Estado**, Brasília, v. 17, n. 02, dez. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922002000200008>. Acesso em: 01 dez. 2018.

ZARDO, S. P. **Direito à Educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012

## APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS ESCOLAS



Universidade de Brasília – UnB  
 Faculdade de Educação – FE  
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
 Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Pesquisa: Distorção idade-série nos anos finais do ensino fundamental: iniciativas para o seu enfrentamento no RS e MS<sup>88</sup>

Mestranda: Júlia Medeiros Netto Ribeiro

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller

### CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS ESCOLAS

Eu, Júlia Medeiros Netto Ribeiro, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller, estou realizando uma pesquisa com estudantes que participam de projetos voltados para o enfrentamento da distorção idade-série. A pesquisa tem como objetivo compreender o fenômeno da distorção idade-série a partir de dois projetos voltados para o atendimento de jovens na retomada de suas trajetórias escolares.

O trabalho de campo, que consiste na realização de grupos de discussão e aplicação de questionários aos estudantes, será realizado em novembro de 2019 em uma escola participante do projeto Trajetórias Criativas e outra escola participante do projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem, desenvolvidos, respectivamente, no Rio Grande do Sul e no Mato Grosso do Sul.

Solicitamos, assim, a autorização e o apoio da Diretoria e dos professores para realizarmos a coleta de dados com os estudantes participantes do projeto. Os estudantes deverão preencher os questionários em sala de aula, individualmente, com a presença da pesquisadora. Esta tarefa, juntamente com a apresentação da pesquisa, deverá levar, no máximo, meio período de aula.

Para evitar qualquer possibilidade de inibição, pedimos que nenhuma pessoa ligada à escola esteja presente, somente a pesquisadora e os estudantes. Todos os questionários são anônimos: nenhum estudante colocará o seu nome no questionário, salvo no caso daqueles que

<sup>88</sup> O nome da pesquisa foi alterado após a realização dos grupos de discussão.

participarem também dos grupos de discussão. Entretanto, apenas a pesquisadora terá acesso às informações desagregadas, responsabilizando-se pela não divulgação dos nomes dos participantes da pesquisa.

Ressalte-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos participantes e são, absolutamente, confidenciais, não sendo divulgados os nomes dos professores e estudantes, ou quaisquer outros informantes.

Qualquer contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo telefone (61) xxxxxx-xxxx ou pelo *e-mail*: <juliamedeirosnetto@gmail.com>.

Agradecemos a colaboração desta escola.

Atenciosamente,

Brasília, 09 de novembro de 2019.

Júlia Medeiros Netto Ribeiro  
Aluna do PPGE - UnB - Mat. 18/0143891

Wivian Weller  
Profa. Dra. do PPGE - UnB

## APÊNDICE B – CARTA CONVITE ESTUDANTES



Universidade de Brasília – UnB  
 Faculdade de Educação – FE  
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
 Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Pesquisa: Distorção idade-série nos anos finais do ensino fundamental: iniciativas para o seu enfrentamento no RS e MS

Mestranda: Júlia Medeiros Netto Ribeiro

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller

### CARTA CONVITE

Prezado(a) estudante,

Eu, Júlia Medeiros Netto Ribeiro, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller, estou realizando uma pesquisa com jovens de 15 a 17 anos ainda matriculados no ensino fundamental. A pesquisa tem como objetivo compreender o fenômeno da distorção idade-série a partir de dois projetos voltados para o atendimento de jovens na retomada de suas trajetórias escolares.

Você está convidado(a) a participar de um grupo de discussão sobre a sua vivência no projeto (Trajetórias Criativas ou Avanço do Jovem na Aprendizagem) e outras questões relacionadas à juventude e à experiência escolar.

Caso esteja interessado(a) em colaborar com a pesquisa, por favor, preencha os campos abaixo com o seu nome, telefone e e-mail para que possamos entrar em contato para agendar o grupo de discussão.

A pesquisadora responsabiliza-se pela não divulgação dos nomes dos(das) estudantes participantes da pesquisa. Ressalta-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos participantes e são, absolutamente, confidenciais, não sendo divulgados os nomes dos pesquisados ou quaisquer outros informantes.

O contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo telefone (61) xxxxx-xxxx ou pelo e-mail <juliamedeirosnetto@gmail.com>.

Agradeço a colaboração,

Atenciosamente,

Nome: \_\_\_\_\_

Série/Turma: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília – UnB  
 Faculdade de Educação – FE  
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
 Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Pesquisa: Distorção idade-série nos anos finais do ensino fundamental: iniciativas para o seu enfrentamento no RS e MS

Mestranda: Júlia Medeiros Netto Ribeiro

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Eu, \_\_\_\_\_, fui convidado(a) a participar do estudo Distorção idade-série nos anos finais do ensino fundamental: iniciativas para o seu enfrentamento no RS e MS. Obtive a explicação de que a minha contribuição consistirá em participar de um grupo de discussão sobre minha trajetória pessoal, escolar e profissional.

Fui informado(a) de que o grupo de discussão será gravado e identificado apenas por um número ou apelido e que nosso nome verdadeiro nunca será apresentado quando forem divulgados os resultados da pesquisa. Fui informado(a) de que posso não aceitar participar da pesquisa e/ou desistir de participar a qualquer momento.

O termo de consentimento foi lido para mim e decidi participar da pesquisa de forma livre e esclarecida. Também fui informado(a) de que posso assinar, ou não, este termo de consentimento com a garantia de que meu nome será preservado.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61- xxxxx-xxxx ou pelo *e-mail* <juliamedeirosnetto@gmail.com>.

As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do *e-mail* do CEP/CHS: <cep\_chs@unb.br> ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Assinatura do(a) entrevistado(a) \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D – CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS - TERMO DE  
ASSENTIMENTO**



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa Estudos Comparados em Educação  
Grupo de pesquisa: Geraju (Gerações e Juventude)

Prezados pais e/ou responsáveis,

Eu, Júlia Medeiros Netto Ribeiro, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller, estou realizando uma pesquisa sobre as trajetórias escolares de estudantes em distorção idade-série. A pesquisa tem como objetivo compreender o fenômeno da distorção idade-série a partir de dois projetos – Trajetórias Criativas no Rio Grande do Sul e Avanço do Jovem na Aprendizagem no Mato Grosso do Sul – ambos voltados para o atendimento de jovens na retomada de suas trajetórias escolares.

Uma das etapas do trabalho de campo consiste na realização de grupos de discussão com os estudantes para conhecer suas trajetórias escolares e compreender em que medida a sua participação no projeto contribui para a ressignificação da sua vivência escolar.

Solicitamos, assim, a sua autorização para que o estudante \_\_\_\_\_ participe de um grupo de discussão (roda de conversa) no mês de novembro de 2019, a partir das 14h, na **Escola Estadual (xxxxxxxxx)**.

Ressalte-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento das/dos participantes e são absolutamente confidenciais, não sendo divulgados os nomes dos estudantes, ou de quaisquer outros informantes.

Qualquer contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo telefone **(61) xxxxx-xxxx** ou pelo seguinte *e-mail*: <**juliamedeirosnetto@gmail.com**>.

Agradecemos a colaboração.

Atenciosamente,

Júlia Medeiros Netto Ribeiro  
Mestranda do PPGE – FE/UnB  
Matrícula 18/0143891

Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller  
PPGE – FE/UnB  
Matrícula 1010212

**Nome e Assinatura da/o mãe/pai ou responsável**

## APÊNDICE E – FORMULÁRIO SOCIOCULTURAL



Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Pesquisa: Distorção idade-série nos anos finais do ensino fundamental: iniciativas para o seu enfrentamento no RS e MS

Mestranda: Júlia Medeiros Netto Ribeiro

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller

### FORMULÁRIO SOCIOCULTURAL

Por gentileza, responda às questões abaixo. Todas as informações serão tratadas com rigor e sigilo. Nomes não serão divulgados. Sua colaboração é muito importante!

#### IDENTIFICAÇÃO

- 1) Nome: \_\_\_\_\_
- 2) Nome fictício (como gostaria de ser chamada/o): \_\_\_\_\_
- 3) Idade: \_\_\_\_\_
- 4) Gênero: ( ) feminino ( ) masculino ( ) outro
- 5) Cor/etnia: ( ) branco ( ) preto ( ) pardo ( ) outra: \_\_\_\_\_
- 6) Estado civil: ( ) solteiro/a ( ) casado/a ( ) separado/a outro: \_\_\_\_\_
- 7) Tem filhos? ( ) não ( ) sim número de filhos: \_\_\_\_\_
- 8) Tem irmãos(ãs)? ( ) não ( ) sim número de irmãos(ãs): \_\_\_\_\_
- 9) Religião: \_\_\_\_\_
- 10) Cidade em que nasceu: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

#### MORADIA

- 11) Em qual cidade vive atualmente: \_\_\_\_\_
- 12) Com quem mora?  
( ) pai ( ) mãe ( ) avós ( ) tios ( ) amigos ( ) companheiro/a

#### ESCOLA

- 13) Nome da Escola: \_\_\_\_\_
- 14) Período: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno
- 15) Qual foi a sua última série/ano cursada antes de ingressar no projeto AJA ou TC?  
1a. ( ) 2a. ( ) 3a. ( ) 4a. ( ) 5a. ( ) 6a. ( ) 7a. ( ) 8a. ( ) 9a. ( )
- 16) Você já repetiu de ano escolar? ( ) sim ( ) não  
Se sim, quantas vezes? \_\_\_\_\_  
Se sim, qual(is) a(s) série(s)/ano(s)? \_\_\_\_\_

17) Você ficou algum período sem estudar?

sim  não

Se sim, quanto tempo? \_\_\_\_\_

18) Qual foi o principal motivo que te fez abandonar a escola? (marque apenas se já tiver abandonado a escola)

Falta de interesse na escola  Gravidez na adolescência  Trabalho  Falta de conexão com a realidade  Violência

Outros  especificar: \_\_\_\_\_

19) Qual foi o principal motivo que te fez voltar a estudar? (marque apenas se já tiver abandonado a escola)

Possibilidade de crescimento  Ter um diploma  Importância da escola   
Amigos/colegas  Fui obrigado

Outros  especificar: \_\_\_\_\_

20) Se você pudesse mudar algo na escola, o que mudaria?

---



---



---

### **SOBRE O PROJETO**

21) Como você conheceu o projeto Trajetórias Criativas/RS ou Avanço do Jovem na Aprendizagem/MS?

Na própria escola  Professores  Amigos/colegas  Família

Outros  especificar: \_\_\_\_\_

22) O que mais desperta seu interesse no projeto que você participa?

---



---



---

### **SITUAÇÃO ECONÔMICA**

23) Você:

Somente estuda  Estuda e trabalha

Trabalho de maneira esporádica

24) Caso esteja trabalhando, qual profissão/atividade que está exercendo?

---



---

25) Caso esteja trabalhando, tem dedicação de quantas horas semanais?

- 26) Você tem renda mensal? Sim ( ) Não ( )  
 Se sim, sua renda mensal é oriunda de:  
 Trabalho com carteira assinada       Ajuda dos pais/familiares  
 Trabalho informal       Outra: \_\_\_\_\_
- 27) Qual é o valor da sua renda mensal? \_\_\_\_\_  
 Não tenho renda mensal
- 28) Em que você gasta a sua renda mensal? \_\_\_\_\_  
 Não tenho renda mensal
- 29) Você é um dos responsáveis pelo sustento da sua família? Sim ( ) Não ( )

### FAMÍLIA

- 30) Escolaridade da mãe:  
 Ensino Fundamental: completo ( ) incompleto ( )  
 Ensino Médio: completo ( ) incompleto ( )  
 Ensino superior: completo ( ) incompleto ( )  
 Profissão da mãe: \_\_\_\_\_ Renda mensal: \_\_\_\_\_  
 Não sabe ( )
- 31) Sua mãe trabalha? ( ) sim ( ) não  
 Em qual atividade? \_\_\_\_\_
- 32) Escolaridade do pai:  
 Ensino Fundamental: completo ( ) incompleto ( )  
 Ensino Médio: completo ( ) incompleto ( )  
 Ensino superior: completo ( ) incompleto ( )  
 Profissão do pai: \_\_\_\_\_ Renda mensal: \_\_\_\_\_  
 Não sabe ( )
- 33) Seu pai trabalha? ( ) sim ( ) não  
 Em qual atividade? \_\_\_\_\_

### DADOS COMPLEMENTARES

- 34) Você tem telefone celular? ( ) Sim ( ) Não
- 35) Você tem acesso ao computador? ( ) Sim ( ) Não
- 36) Você utiliza internet? ( ) sim ( ) não

37) Em caso afirmativo, aonde você tem acesso a internet? (marque mais de uma alternativa, se necessário):

Em casa       No trabalho       Em uma LAN house       Pelo celular        
outros: especificar \_\_\_\_\_

38) Você participa de alguma rede social? ( ) sim ( ) não

Se sim, qual (is)?     Facebook       Instagram       Twitter  
 outra: especificar \_\_\_\_\_

39) O que você costuma fazer nas suas horas de lazer? (marque mais de uma alternativa, se necessário):

Ler     Assistir televisão     Ficar no computador     Encontrar amigos  
 Nada     Ficar na rua       Jogar videogame  
 Outro: especificar \_\_\_\_\_

40) Qual a importância dos estudos para você?

---

---

---

Você estaria disposto (a) a continuar concedendo informações no futuro?

sim ( )    não ( )

Se sim, informe seu telefone pra contato (whatsapp): \_\_\_\_\_

Obrigada pela participação!

## APÊNDICE F – ROTEIRO COM TÓPICO-GUIA PARA GRUPOS DE DISCUSSÃO


 Universidade de Brasília – UnB  
 Faculdade de Educação – FE  
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
 Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Pesquisa: Distorção idade-série nos anos finais do ensino fundamental: iniciativas para o seu enfrentamento no RS e MS  
 Mestranda: Júlia Medeiros Netto Ribeiro  
 Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller

### ROTEIRO COM TÓPICO-GUIA PARA GRUPOS DE DISCUSSÃO

BLOCO	TEMA	PERGUNTA INICIAL	OUTRAS QUESTÕES	OBJETIVO
I	<b>Trajetória Escolar</b>	- Vocês poderiam falar um pouco sobre as experiências escolares de vocês até este momento?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como foi a experiência de vocês nas escolas do Ensino Fundamental?</li> <li>- Como se deu essa transição entre uma etapa e outra da educação escolar?</li> <li>- Vocês poderiam contar alguma coisa que vivenciaram que marcou vocês?</li> </ul>	Conhecer as trajetórias dos estudantes, visando entender os caminhos que contribuíram para que eles se encontrem numa situação de atraso escolar.
II	<b>Importância da Escola</b>	- Vocês poderiam falar um pouco sobre qual a importância da escola para vocês?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na opinião de vocês, quais as coisas mais importantes que vocês aprendem na escola?</li> <li>- O que vocês mais gostam de fazer na escola?</li> <li>- E o que não gostam de fazer, de forma alguma?</li> </ul>	Compreender as percepções dos estudantes acerca da importância da escola para as suas vidas.
III	<b>Importância do projeto</b>	- Vocês poderiam falar sobre a importância do projeto para a retomada dos estudos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocês poderiam contar um pouco sobre as experiências de vocês em participar desse projeto?</li> <li>- Como é ser um estudante em atraso escolar?</li> <li>- Tem algum significado especial participar desse projeto?</li> <li>- Poderiam falar um pouco sobre como é o dia a dia de vocês nesta escola?</li> <li>- O que é diferente nessa escola?</li> </ul>	Entender, em que medida, a participação no projeto contribuiu para a retomada das trajetórias escolares desses estudantes

<b>BLOCO</b>	<b>TEMA</b>	<b>PERGUNTA INICIAL</b>	<b>OUTRAS QUESTÕES</b>	<b>OBJETIVO</b>
IV	<b>Motivos do atraso escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocês poderiam falar um pouco sobre o que aconteceu na vida de vocês para que ficassem em atraso escolar?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocês já tiveram que abandonar a escola em algum momento? Caso isso tenha acontecido, poderiam falar um pouco sobre o que aconteceu para que tivessem que abandonar a escola?</li> <li>- Vocês tiveram algum problema na família ou mudança de cidade que fez com que vocês tivessem que abandonar a escola?</li> <li>- Vocês tiveram algum problema de doença que fez com que vocês tivessem que abandonar a escola?</li> <li>- Vocês tiveram algum problema de indisciplina, que tenha contribuído para que ficasse em situação de atraso escolar?</li> </ul>	<p>Conhecer os motivos e/ou situações que contribuíram para que os estudantes se encontrem numa situação de atraso escolar.</p>
V	<b>Uma nova escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se vocês tivessem a oportunidade de mudar a escola onde vocês estudaram antes, o que vocês mudariam?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na opinião de vocês, o que poderia tornar a escola mais interessante?</li> <li>- Vocês mudariam a forma como são realizadas as atividades e trabalhados os conteúdos na escola?</li> <li>- Vocês mudariam algo na forma como os professores se relacionam com os alunos e também como os alunos se relacionam com os professores?</li> <li>- Na relação entre alunos vocês mudariam alguma coisa?</li> <li>- O que vocês acham que é fundamental e que não poderia faltar na escola?</li> </ul>	<p>Identificar quais mudanças os estudantes gostariam de ver nas escolas.</p>
VI	<b>Família</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocês poderiam falar sobre a família de vocês e como é a relação de vocês com os pais de vocês?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocês tiveram algum problema com a mãe ou o pai por conta dos estudos? Por conta da escola?</li> <li>- Vocês tiveram algum problema com irmãos por conta dos estudos?</li> <li>- Vocês recebem ajuda dos pais para os estudos?</li> </ul>	<p>Compreender as relações dos estudantes com suas famílias e possíveis tensões existentes por conta das trajetórias escolares.</p>

<b>BLOCO</b>	<b>TEMA</b>	<b>PERGUNTA INICIAL</b>	<b>OUTRAS QUESTÕES</b>	<b>OBJETIVO</b>
VII	<b>Juventude</b>	- Vocês poderiam falar sobre como é ser jovem?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é ser jovem para vocês?</li> <li>- Como é a vida de um jovem no bairro em que vocês vivem?</li> <li>- Como é a vida de um jovem em situação de atraso escolar?</li> </ul>	Conhecer as percepções que os estudantes possuem sobre a juventude e o ser jovem.
VIII	<b>Trabalho</b>	- Vocês poderiam falar um pouco se estão trabalhando ou se já trabalharam em algum momento da vida de vocês?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como vocês veem aqueles jovens que estudam e trabalham ao mesmo tempo?</li> <li>- Vocês acham que o trabalho pode contribuir para o atraso ou abandono escolar?</li> </ul>	Identificar, a partir da visão dos estudantes, a relação existente entre escola e trabalho.
IX	<b>Tempo livre/ amizades</b>	- O que vocês costumam fazer quando não estão na escola?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é a rotina de vocês fora da escola?</li> <li>- Vocês estudam fora da escola?</li> <li>- Vocês têm muitas/os amigas/os? Onde vocês costumam se encontrar com as/os amigas/os?</li> <li>- Vocês participam de algum grupo ou desenvolvem alguma atividade de grupo fora da escola?</li> </ul>	Conhecer o que os estudantes fazem ou gostam de fazer quando estão no seu tempo livre.
X	<b>Perspectivas para o futuro</b>	- Vocês podem falar sobre os projetos para o futuro? Quais os planos de vocês pro futuro?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que vocês gostariam de fazer depois de concluírem o ensino fundamental?</li> <li>- O que vocês gostariam de fazer depois de concluírem a educação básica?</li> <li>- Com relação a trabalho, vocês poderiam falar sobre o que pensam em fazer no futuro?</li> <li>- O que vocês acham que estarão fazendo daqui há 5 anos?</li> </ul>	Conhecer os projetos de futuro que os estudantes possuem e em que medida a escola faz parte e/ou contribuiu para a sua realização.
XI	<b>Outros</b>	Não tenho mais perguntas. - Vocês gostariam de falar sobre algum assunto que a gente ainda não conversou?		

**APÊNDICE G – AGENDA VISITA DE CAMPO AO PROJETO TRAJETÓRIAS  
CRIATIVAS/RS**

<b>Data</b>	<b>Agenda</b>	<b>Participantes</b>	<b>Local</b>
18/11/2019 manhã	Conversa com responsável pelo projeto na SEDUC para entender como o projeto está estruturado dentro da Secretaria, quais as possibilidades e desafios para a sua implementação.	Coordenadora do projeto TC na SEDUC/RS	Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul (Av. Borges de Medeiros, 1501 - Praia de Belas, Porto Alegre - RS)
18/11/2019 tarde	Visita à escola participante da pesquisa para conversa com Coordenadora do projeto e professores.	Coordenadora do projeto na escola e professora de Inglês; professores de: História, Geografia, Matemática, Artes, Português, Ciências; e Profa. Clarice Salete Traversini (UFRGS)	Na própria escola pesquisada (Alvorada - RS)
19/11/2019 manhã	Visita a uma outra escola que também participa do projeto TC para conhecer o trabalho de outra escola	02 Professoras, cada uma delas responsável por dois componentes curriculares (Ciências e Matemática; Geografia e História )	Sede da escola (Porto Alegre - RS)
19/11/2019 tarde; 20/11/2019 manhã e tarde	Visita à escola participante da pesquisa para apresentação da pesquisa aos estudantes, bem como realização dos grupos de discussão com os estudantes participantes do projeto	Estudantes participantes do projeto	Na própria escola pesquisada (Alvorada - RS)

**APÊNDICE H – AGENDA VISITA DE CAMPO AO PROJETO AVANÇO DO JOVEM  
NA APRENDIZAGEM**

<b>Data</b>	<b>Agenda</b>	<b>Participantes</b>	<b>Local</b>
27/11/2019 tarde e noite	Conversa com Coordenação do projeto na SED/MS e na escola pesquisada para entender como o projeto está estruturado dentro da Secretaria, quais as possibilidades e desafios para a sua implementação. Apresentação da pesquisa aos estudantes.	Pela SED: Coordenadoria de Psicologia Educacional, Coordenadoria de Correção de Fluxo; Pela escola: Coordenadora do projeto, Assessor do projeto, Psicóloga do projeto.	Na própria escola pesquisada (Campo Grande - MS)
28/11/2019 manhã	Conversa na SED/MS para entender melhor o funcionamento e estruturação do projeto	Coordenaria de Correção de Fluxo	Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (Av. do Poeta, s/n - Bloco 5 - Parque dos Poderes, Campo Grande - MS)
28/11/2019 tarde e noite	Visita à escola participante da pesquisa para realização dos grupos de discussão com os estudantes participantes do projeto	Estudantes participantes do projeto	Na própria escola pesquisada (Campo Grande - MS)
29/11/2019 manhã	Conversa na SED/MS para entender melhor o funcionamento e estruturação do projeto	Coordenaria de Correção de Fluxo e Coordenadoria de Psicologia Educacional	Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul
29/11/2019 tarde	Visita à escola participante da pesquisa para realização dos grupos de discussão com os estudantes participantes do projeto	Estudantes participantes do projeto	Na própria escola pesquisada (Campo Grande - MS)

## ANEXO A – ACEITE INSTITUCIONAL DA SECRETARIA DE ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL/RS

### ACEITE INSTITUCIONAL

O/A Sr./Sra. [REDACTED], assessora pedagógica do Departamento de Educação, da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, está de acordo com a realização da pesquisa "TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES EM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE - um estudo comparado dos projetos Trajetórias Criativas (RS) e Avanço do Jovem na Aprendizagem (MS)", de responsabilidade da pesquisadora Júlia Medeiros Netto Ribeiro, estudante de Mestrado na Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade de Brasília - UnB, realizada sob orientação da Profa. Dra. Wivian Weller, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de grupos de discussão com participação de estudantes que participam do projeto Trajetórias Criativas, desenvolvido em escolas do Rio Grande Sul. A pesquisa terá a duração de 02 semanas, com previsão de início em novembro/2019 e término em dezembro/2019.

Eu, [REDACTED], assessora pedagógica do Departamento de Educação, da Secretaria de Estado da Educação, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Porto Alegre, 19 de novembro de 2019.

[REDACTED]  
Nome do/da responsável pela instituição

[REDACTED]  
Assinatura e carimbo do/da responsável pela instituição

## ANEXO B – ACEITE INSTITUCIONAL DA SECRETARIA DE ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL/MS

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO  
Mato Grosso do Sul

### ACEITE INSTITUCIONAL

A Sra. [REDACTED], Coordenadora da Coordenadoria de Psicologia Educacional-COPED da Secretaria de Estado de Educação-SED-MS, está de acordo com a realização da pesquisa “TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES EM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE - um estudo comparado dos projetos Trajetórias Criativas (RS) e Avanço do Jovem na Aprendizagem (MS)”, de responsabilidade da pesquisadora Júlia Medeiros Netto Ribeiro, estudante de Mestrado na Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade de Brasília - UnB, realizada sob orientação da Profa. Dra. Wivian Weller, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de grupos de discussão com participação de estudantes que participam do projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem - AJA, desenvolvido em escolas do Mato Grosso do Sul. A pesquisa terá a duração de 02 semanas, com previsão de início em novembro/2019 e término em dezembro/2019.

Eu, [REDACTED] pela Secretaria de Estado de Educação-SED-MS da Coordenadoria de Psicologia Educacional-COPED/SUPED/MS, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Campo Grande, 19 de Novembro de 2019.

[REDACTED]  
Nome do/da responsável pela instituição pela

[REDACTED]  
Assinatura e carimbo do/da responsável instituição