

Rutina escolar: lo que dicen jóvenes estudiantes de Goiás con distorsión edad-grado
Cotidiano escolar: o que dizem jovens estudantes de Goiás com distorção idade-série
School routine: what young students from Goiás with age-grade distortion say

Frederiko Luz Silva¹
Miriam Fábila Alves²

Resumen

Este texto tiene como objetivo discutir la rutina escolar desde el punto de vista de jóvenes alumnos de la enseñanza fundamental de Goiás que presentan distorsión edad-grado en sus trayectorias en la educación formal. La recolección de datos se realizó con jóvenes estudiantes y se obtuvo a través de la participación en círculos de conversación y entrevistas. Los datos fueron analizados desde la perspectiva del análisis crítico del discurso y la comprensión de la juventud como categoría social. Al final, indicamos que los estudiantes que tienen fracaso escolar en su camino tienen mucho que decir sobre cómo se desarrolla la vida cotidiana en la escuela y más, obtienen ideas sobre lo que se podría implementar en esa vida cotidiana para que la escuela les brinde más cerca de él, en lugar de distanciarlos.

Palabras Clave: Rutina Escolar; Juventud; Distorsión edad-grado

Resumo

O presente texto objetiva discutir o cotidiano escolar a partir do olhar de jovens estudantes de Goiás, do ensino fundamental, que apresentam distorção idade-série em suas trajetórias na educação formal. A coleta de dados foi realizada com jovens estudantes e obtida por meio de participação em rodas de conversa e concessão de entrevistas. Os dados foram analisados na perspectiva da análise do discurso crítica e entendendo a juventude como categoria social. Ao final, indicamos que os e as estudantes que possuem reprovação escolar em seus percursos têm muito a dizer sobre como se dá o cotidiano na escola e mais, obtêm ideias sobre o que poderia ser implementado nesse cotidiano para que a escola os aproximasse dela, ao invés de distanciá-los.

Palavras-chave: Cotidiano Escolar; Juventude; Distorção idade-série

Abstract

This text aims to discuss the school routine from the point of view of young elementary school students from Goiás who present age-grade distortion in their trajectories in formal education. Data collection was carried out with young students and obtained through participation in conversation circles and interviews. Data were analyzed from the perspective of critical discourse analysis and understanding youth as a social category. In the end, we indicate that students who have school failure in their paths have a lot to say about how everyday life at school takes place and more, they get ideas about what could be implemented in that everyday life so that the school would bring them closer to it, by instead of distancing them.

Keywords: School routine; Youth; Age-grade distortion

Introdução

Neste artigo nos propomos a refletir sobre o cotidiano escolar vivenciado em instituições educacionais públicas brasileiras a partir das percepções de jovens estudantes de Goiás, do ensino fundamental, que apresentam distorção idade-série, ou seja, que têm, pelo menos, uma reprovação em um dos anos escolares que já cursaram. Para que tal reflexão seja possível, utilizamos trechos das falas dos e das jovens participantes de rodas de conversas desenvolvidas em etapa de campo de pesquisa exploratória de nível de doutorado³.

Uma das categorias de análise na tese de doutoramento foram os *discursos sobre as relações entre as dificuldades na escolarização e o cometimento de violência* por parte dos e das jovens estudantes participantes da pesquisa, o que, em nosso entendimento, nos possibilita, nesse texto, refletir criticamente sobre o cotidiano escolar. Assim, o recorte que aqui apresentamos busca revelar a forma como jovens goianos(as), com atraso na progressão escolar, percebem o ambiente educacional em sua etapa fundamental, que atende estudantes de 6 a 14 anos de idade.

Apresentamos, após essa introdução, primeiro uma seção em que indicamos os referenciais teóricos que nos ajudaram a refletir sobre a juventude como categoria social, após isso, em uma seção que traz os achados da pesquisa, escolhemos trechos de discursos dos participantes da pesquisa com foco em como percebem o tratamento dado no cotidiano escolar aos estudantes que possuem distorção idade-série.

Marcos teóricos e conceituais

Para refletirmos acerca das ideias sociológicas sobre juventude, recorreremos, primeiramente, a Pais (1990), autor que tem grande relevância e se tornou um clássico para o campo de estudo em questão. A primeira observação que o referido autor nos apresenta é sobre o fato de, comumente, os e as jovens serem tomados(as) como fazendo parte de uma cultura juvenil uniforme. Ele explica que a questão central posta para uma sociologia da juventude “é a de explorar não apenas as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupo sociais de jovens, mas também – e principalmente – as diferenças sociais que entre eles existem” (Pais, 1990, p. 140).

O mesmo autor esclarece que a sociologia da juventude “vacila” entre duas tendências,

numa delas, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizam essa fase da vida – aspectos que fariam parte de uma cultura juvenil, específica, portanto, de uma geração definida em termos etários; Noutra tendência, contudo, a juventude é tomada como um conjunto social

necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações económicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Neste outro sentido, seria, de fato, um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de juventude universos sociais que não têm entre si praticamente nada de comum. (Pais, 1990, p. 140)

A partir dessas duas tendências podemos notar que, em algumas análises, a juventude é classificada por um recorte etário e que em outras, o foco situa-se na maneira como os grupos juvenis refletem a organização social que se dá pela divisão em classes.

Ao tratar do desenvolvimento da sociologia da juventude, Groppo (2016) propõe uma reflexão compreendendo a categoria como questão social, já que para este autor a compreensão dos significados das juventudes modernas e contemporâneas não se dá por meio da delimitação da faixa etária de sua vigência, pois entende que a idade não tem caráter absoluto e universal e que se trata de um produto da interpretação das instituições das sociedades sobre a sua própria dinâmica. Para o autor, a juventude é

uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres. É uma categoria que opera tanto no âmbito do imaginário social, quanto é um dos elementos estruturantes das redes de sociabilidade. De modo análogo à estruturação da sociedade em classes, a modernização também criou “grupos etários homogêneos”, categorias etárias que orientam o comportamento social, entre elas, a juventude. (Groppo, 2016, p. 10)

Esta reflexão compõe a intenção do autor em demonstrar que a juventude é uma realidade social e não mera mistificação ideológica, compreendendo-a como categoria social e não como uma característica natural dos indivíduos.

Segundo Groppo (2016), os estudos históricos e sociológicos demonstram que o que realmente existe são grupos juvenis múltiplos e diversos e não uma única juventude concreta, porém o autor não deixa de mostrar que existe uma condição juvenil mais ou menos geral que é resultado da formação desses grupos juvenis.

A proposta de Groppo é que a sociologia da juventude se desenvolva através de uma concepção dialética e concebe essa ideia como “a presença de elementos contraditórios no interior dos diversos grupos juvenis” (Groppo, 2016, p. 15). Um exemplo da contradição existente é o percurso dialético entre a institucionalização da juventude e a possibilidade de sua autonomia.

Assim, temos que uma condição juvenil mais ou menos geral seria estabelecida pelo fato de que instituições socializadoras como escolas, igrejas, o mercado e

a indústria cultural agregam os sujeitos por idades semelhantes com o objetivo de determinar o sentido da transição à vida adulta. Há, então, uma organização institucionalizada que imprime às pessoas categorizadas como jovens condições sociais comuns, porém o que possibilita a formação de grupos juvenis diversos é o fato de que cada pessoa pode desenvolver valores, identidades e significações múltiplas daquelas determinadas pelas instituições (Groppo & Silveira, 2020).

Dessa forma, concordamos com a necessidade de se avançar no desenvolvimento de uma sociologia da juventude de caráter dialético, que considere o cotidiano dos e das jovens. Nesse sentido, compactuamos com Dayrell (2003) quando propõe que os e as jovens sejam compreendidos como sujeitos sociais, observando que, com essa compreensão, o e a jovem não devem ser vistos como sujeito passivo, não participante da movimentação social.

Sobre este último pensamento citado, entendemos que “tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo de pesquisa, mas também em meu cotidiano como educador” (Dayrell, 2003, p. 44). Diante disso, adotamos neste trabalho a concepção dialética de juventude, pois

Ainda que inspirada originalmente por teorias críticas desenvolvidas em meados do século passado, pode trazer novas iluminações para compreender a condição juvenil na atualidade. É que ela traça outros caminhos, ao focar não apenas o cotidiano, ou melhor, a focar menos o cotidiano e mais o extracotidiano, na figura da rebeldia, revolta, recusa, resistência e autonomia juvenil (Groppo & Silveira, 2020, p. 10).

Ao olharmos para os e as participantes dessa pesquisa e considerarmos as muitas tramas sociais em que estão enredados, bem como as instituições e agências que disputam poder e domínio sobre eles e elas, temos a condição de compreendê-los(as) para além das idades que possuem, analisando também as realidades em que vivem. Encontramos na proposta de uma sociologia da juventude articulada a uma concepção dialética de juventude o caminho para pensarmos as relações entre um determinado grupo etário e estruturas de classe.

Concordamos com Dayrell (2003, p. 43) que “existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos de desumanização, nos quais o ser humano é ‘proibido de ser’, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana”. Ancorados nessa ideia, olhamos para os discursos dos e das jovens que participaram das rodas de conversas, num esforço de, a partir de suas falas, percebermos o cotidiano da escola de estudantes com distorção idade-série.

Decisões metodológicas e condições do trabalho de campo

Diante da intenção que tínhamos de colaborar para o desenvolvimento de uma sociologia da juventude, foi necessário pensar sobre qual metodologia de coleta de dados nos possibilitaria desenvolver a etapa de campo da pesquisa de doutorado numa abordagem dialética, que nos possibilitaria apreender as contradições presentes nas materialidades vivenciadas pelos(as) participantes.

A forma que encontramos para conseguir superar o desafio metodológico foi optando pela utilização de rodas de conversa, pois é um recurso metodológico científico que se caracteriza por possibilitar a compreensão da escuta, uma vez que permite que os e as participantes expressem suas narrativas sobre o tema proposto (Alves, 2018).

Dessa forma, a escolha da utilização das rodas de conversa como técnica de coleta de dados se justifica pelo fato de que “se tornaram canais responsáveis por trazer à tona as vozes, as expressões e os gestos dos jovens e colocá-los em cena [...] contribuindo para a quebra de estigmas e preconceitos” (Silva & Neta, 2010, p. 55).

Assim, corroboramos com a defesa de Alves de que o uso das rodas de conversa é “um instrumento capaz de possibilitar a escuta dos jovens, sem direcionar a sua narrativa, bem como de não lhes atribuir narrativas que não foram por eles produzidas” (Alves, 2018, p. 437).

Escolhemos esse procedimento metodológico por acreditarmos que nos possibilitaria ouvir os e as jovens, valorizar suas narrativas, o que eles e elas têm a dizer e compreender suas realidades a partir de suas próprias falas, com o objetivo de permitir uma aproximação com a realidade deles e delas e suas visões de mundo. Dessa forma, atribuímos às rodas de conversa, como técnica de coleta de dados, a potencialidade que possuem de intervir na realidade da população jovem e a possibilidade de eles e elas virem a se reconhecer como sujeitos sociais com direitos (Alves & González-Monteagudo, 2019).

Com a utilização desse recurso, pudemos conhecer a opinião e a visão dos e das participantes/colaboradores(as) da pesquisa acerca de sua própria situação escolar, pois com as rodas de conversa ocorre uma aproximação dos pesquisadores com as pessoas da investigação.

Nossa intenção, ao utilizar essa técnica, foi de que os e as jovens participantes da pesquisa se sentissem parte do processo de construção dos resultados do trabalho. E isso foi realmente possível, pois “as rodas de conversa podem contribuir tanto como uma narrativa potente para a escola quanto para os sujeitos que se encontram nesse universo, uma vez que nos permite, ouvindo suas vozes, repensar o fazer escolar” (Alves & González-Monteagudo, 2019).

A pesquisa de campo foi realizada em Aparecida de Goiânia, segunda maior

cidade do estado de Goiás, no Centro-Oeste do Brasil, com população de 527.550 pessoas, de acordo com o Censo de 2022. É uma das cidades que compõem a região metropolitana de Goiânia, capital do estado. Fizemos a opção metodológica de dialogar com jovens de 15 anos ou mais matriculados em turmas de 9º ano. Assim, nosso campo de pesquisa foi constituído pelas quatro escolas municipais que ofertam todo o Ensino Fundamental.

A decisão por dialogar apenas com educandos e educandas maiores de 15 anos foi tomada também por conta de ser a idade em que a pessoa que avança na escolaridade sem nenhuma reprovação escolar, e que ingressou no Ensino Fundamental com 6 anos, entraria no Ensino Médio. Assim, os e as jovens com quem dialogamos são pessoas que já poderiam estar cursando o Ensino Médio e que, por conta de distorção idade-série de, pelo menos, um ano, ainda não haviam conseguido sair do Ensino Fundamental.

Nas quatro escolas que constituíram nosso campo de pesquisa, fizemos, pelo menos, duas visitas. A primeira era para solicitar a autorização da pessoa responsável pela gestão da unidade para que pudéssemos conversar com nosso público de participantes pretendido, fazer junto à coordenação pedagógica o levantamento de quantos educandos e educandas seriam potenciais participantes e já convidá-los(as) e dar-lhes explicações sobre como seria a participação. Nessa primeira conversa de apresentação da pesquisa para os(as) potenciais participantes, pedimos para os e as menores de idade que demonstraram interesse em participar/colaborar que assinassem o termo de assentimento livre e esclarecido e aos(às) maiores de idade que assinassem o termo de consentimento livre esclarecido.

Na segunda visita, recolhíamos os termos de consentimento livre esclarecido assinados pelos(as) responsáveis dos e das participantes/colaboradores menores de idade, em seguida realizávamos a roda de conversa.

Para analisar criticamente os discursos dos e das jovens participantes da pesquisa, adotamos, como Fairclough (2016), a concepção de que o discurso é tridimensional, podendo ser texto, prática discursiva e social. Assim, consideramos que discursos são modos de ação e que há uma relação dialética entre o que se diz e a estrutura social, o que torna possível dizer que “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo significado” (Fairclough, 2016, p. 95).

Também Fairclough (2016, p. 294) explica que existem, pelo menos, três tipos de análise do discurso em perspectiva crítica, a saber: “i) análise das práticas discursivas, focalizando a intertextualidade e a interdiscursividade das amostras do discurso; ii) análise dos textos e iii) análise da prática social da qual o discurso é uma parte”. Para esse autor não há uma sequência fixa para se realizar a análise, entendendo que esses três tipos apresentados estão sempre superpostos.

Fizemos a opção de focarmos na análise da prática social da qual os discursos dos e das jovens estudantes participantes da pesquisa são parte. São com essas perspectivas que, na seção seguinte, discutimos os discursos dos e das jovens participantes da pesquisa sobre as relações entre as dificuldades na escolarização e o cometimento de violência, o que nos possibilita refletir sobre como tais sujeitos percebem o cotidiano escolar em que estão inseridos.

A voz dos e das jovens no cotidiano escolar: alguns achados da pesquisa

Os relatos dos e das jovens indicam sua compreensão do cotidiano da escola e da sua condição de estudantes com distorção idade-série. O trecho a seguir ilustra a distinção que é feita entre alunos que já foram reprovados e/ou perderam algum ano escolar com os que estão na idade certa:

- Mediador⁴: Nossa! Entendi. A escola aqui de vocês faz campanhas contra violência, bullying, drogas...*
- Educando02P: Não, se você fizer bullying com alguém você ganha suspensão, se brigar com alguém, te mandam pra polícia.*
- Educanda01P: Uma amiga aconteceu isso.*
- Mediador: Vai pra polícia?*
- Educanda01P: É.*
- Educando03P: É, tem XXX. Nós 3 aqui (mostra “educando04P”, ele e “educando02P”), como nós é repetente, quer dizer, não é repetente... quer dizer, você não é repetente, né?*
- Educando02P: Dois anos também.*
- Educando03P: Nós é repetente, a gente se envolve em briga, eles chama a polícia pra nós, e os home já fica na cola. Alunos do 7º e 6º ano também são repetentes, brigam na escola, e sai só com uma... suspensão.*
- Educanda06P: Advertência... é verdade, eles tratam os menino como se fossem criminoso.*
- Educando02P: É diferente, é diferente, eles tá julgando muito pelo caráter das pessoas.*
- Educando03P: Fora, assim, que quando some algum, alguma caneta, algum celular, eles vêm procurar direto na nossa mochila.*
- Mediador: Sério?*
- Educando03P: Nas mochilas dos repetente.*
- Educando02P: Ficam falando da gente, porque nós é atentado, mas nós não fez nada. Só porque a gente é atentado e repetente eles acabam culpando nós, sem nós ter feito nada!*

- Mediador: Já tem uma discriminação contra vocês.*
- Educando02P: É, a pessoa maior santa ali, que não faz nada, foi lá e pegou e culpa a gente e nós vai levar a culpa.*
- Educanda06P: Acho que é por isso que nosso mundo tá tão assim, a desigualdade, sabe?*
- Educando02P: Ai se o trem não aparecer...*
- Educanda06P: Acho que é por isso que tem muito menino violento nas escolas, eu acho que é por isso.*
- Educando03P: E é por isso que tem gente usando droga, pra poder fugir da realidade.*
- Educanda06P: Ahã.*
- Mediador: Entendi.*
- Educando02P: Tem pessoas, tem várias coisas, né, tem pessoas que fumam, que bebem, que acabam se cortando por algum problema...*

Há por parte deles e delas o reconhecimento da realidade desconfortável a que são submetidos por terem em seus históricos escolares algum atraso e observam uma relação de causa e efeito também neste caso. Essa percepção/hipótese de que o envolvimento com drogas e de automutilação por parte de alguns jovens repetentes seja resposta à forma hostil como são tratados na sociedade e, mais especificamente, no ambiente escolar, é reveladora de como as interações sociais são fortemente influenciadoras da construção do eu de cada um, do *ethos* de cada um, o que confirma o preconizado por Augusto (2019) quando defende que as trajetórias juvenis são sempre referenciadas em transmissões que ocorrem no decorrer de todo o processo de socialização.

Por outro lado, podemos destacar como o etarismo é forte no cotidiano escolar, numa definição do que os e as jovens devem estudar em cada ano de suas vidas, desconsiderando todo o debate sobre os jovens como sujeitos sociais, como define Dayrell (2003).

Entender a influência das reprovações para a formação humana dos educandos e das educandas nos convida a repensar essa prática que já está naturalizada, o que, muitas vezes, nos faz perder de vista que “reprovar, reter nos processos de aprendizagem e socialização têm repercussões sociais, éticas, raciais, democráticas ou antidemocráticas, igualitárias ou segregadoras, includentes ou excludentes” (Arroyo, 2012, p. 374).

Os discursos dos e das jovens sobre a condição dos e das repetentes no ambiente escolar são reveladores de que, no contexto deles e delas, a prática da reprovação é pautada numa diferenciação negativa dos que não conseguem avançar na escolaridade. Arroyo (2012) nos ensina que poderíamos agir como educadores da

sociedade se invertêssemos essa lógica excludente já naturalizada, defendendo que a nossa tarefa será deixar claro à sociedade que se somos nós os que sentenciamos, a lógica que nos leva a sentenciar não é só docente nem escolar, é a lógica seletiva e excludente que a sociedade nos impõe. Neste sentido, nós podemos ser educadores da sociedade, mostrar os perversos efeitos de sua lógica excludente e seletiva nas escolas e na sociedade (Arroyo, 2012, p. 374).

Em relação a essa diferenciação no interior da escola, o trecho a seguir é revelador de como a escola organiza as classes e ao mesmo tempo de como os e as jovens percebem e avaliam negativamente essa estrutura que legitima uma prática excludente.

Educanda04C: Se você for nas salas dos 9ºs anos você vai ver: tem uma sala que têm mais alunos que querem estudar, alunos que não quer nada com nada, uns que é mais ou menos, outro que... (mexe o ombro em sinal de descaso)... é isso.

Educando01C: Só que isso não foi eles que separaram, foi de acordo com o aprendizado de cada um. Praticamente foi uma questão de sorte. Saíram pegando, digamos, de uma sala cheia, as pessoas inteligentes, se você for uma pessoa que não tem muito interesse, logo, logo ela vai tá inteligente também, logo, logo ela vai tá interessada também em fazer o que as outras fazem.

Educanda06C: Mas...

Educando01C: Agora, se você coloca uma pessoa inteligente numa sala de quem não quer nada, ele vai se transformar num deles.

Mediador: Ahã.

Educando01C: Ou se você estimular essa pessoa ela pode virar o jogo e se transformar nessas pessoas, em pessoas inteligentes, entendeu? Em pessoas que querem estudar realmente.

Educanda06C: Mas eu acho que vai depender, depende da pessoa. Se a pessoa quer ou se a pessoa não quer, porque uma não vai influenciar a outra, entendeu? Se as outras pessoas, “ah, eu tô caindo e tal, minhas notas tá ruim e não sei o quê”, a pessoa pega e, tipo, ela pensa “eu tenho que melhorar, eu tenho que focar nos meus estudos”, e ela consegue. Igual o meu vizinho lá perto de casa. Os filhos dele, tipo, são, as nota do filho dele são tudo boa.

Mediador: Ahã.

Educanda06C: Ele pegou e falou assim pros filho dele: “Pai, eu queria ser médico”, ele falou assim: “Se você quer ser médico, você estuda muito, aí você consegue. Agora, se você não quer, você não vai conseguir nada na sua vida”.

Mediador: Ahã.

Educanda06C: Vai da personalidade da pessoa, se a pessoa quer ou não quer.

O Educando01C explicou que a separação comentada pela Educanda04C não foi voluntária, mas imposta pela escola. Na percepção do Educando01C, se houver estímulos e interações adequados, um educando ou educanda considerado(a) ruim poderia se transformar positivamente, ao que a Educanda06C discordou, pois fez discursos que demonstram a capilaridade da meritocracia entre estudantes.

Por outro lado, percebe-se, por parte da escola, uma tentativa de homogeneizar os e as estudantes, negando sua condição como sujeito social e os diversos marcadores que os constituem, tais como etnia, gênero, religião, condição urbana ou rural, momento histórico, situação econômica (Groppo, 2016).

Esse trecho mostra também que, nos discursos dos e das participantes da pesquisa, a falta de empatia não está totalmente instalada, não há consenso entre as falas, o que é indicativo de que representações sociais e adoção de ideologias estão ainda em aberto, constatação que poderia ser mais bem observada pelos agentes educacionais no sentido de propor intervenções/reflexões que promovessem o rompimento da lógica individualista/meritocrática percebida na hegemonia capitalista.

O relato dos e das jovens indicam também a necessidade de que a escola seja um espaço mais participativo, mais provocativo e com atividades que envolvam sua presença na escola, como demonstram os trechos a seguir:

Educanda03C: Porque a gente, eu acho que os professores tinha que buscar mais onde os alunos quer, né, porque muita gente desistiu de estudar, então eles tinham que ir mais no, nos alunos, eu acho que eles tinha que investir no que os alunos gostam, mas, mas aqui eles gostam mais de fazer bagunça, então... não dá certo, mas se tiver, assim, uma Feira de Ciências envolvendo toda a escola eu acho que eles ia gostar bastante.

Mediador: Hum... legal. Também gosto. Eles mostraram um projeto dos..., não sei se foi vocês que fizeram...

Educanda04C: Foi, foi a gente.

*Mediador: Achei legal. Muito legal.
(pausa)*

Mediador: Vocês falaram que... eh... ah, essas pessoas que pararam de estudar eles já foram, já teve algum caso de ocorrência relacionado com eles? Ou se eles já foram presos ou alguma coisa assim?

Educanda03C: Meu irmão... já.

Mediador: Já. Ele já brigou e foi preso? Alguma coisa assim?

Educanda03C: É. Ele, tipo, mexeu com coisa errada, uma vez ele foi roubar XXX no outro setor, aí o povo juntô tudo e pegaram ele... Ele tem 17 anos e já tem seis passagens pela polícia. E aí agora XXX com ele.

Mediador: Ahã.

Educanda03C: Aí meu pai falou pra ele virar homem, né, porque agora vai limpar a ficha dele e se ele aprontar mais uma agora vai ficar pra sempre na ficha dele...

Mediador: E aí ele parou de estudar depois disso?

Educanda03C: É.

A fala inicial da Educanda03C no trecho indica que, em sua opinião, deveria haver esforço maior por parte da escola para que educandos e educandas se sentissem motivados a estudar e, ao continuar suas falas, conta o que aconteceu com o irmão que não estuda mais. Há nesse discurso uma relação de causa e efeito, sendo a causa ter sido o irmão parar de estudar e o efeito ele ter se envolvido com “coisa errada”, podendo dessa fala entendermos que há uma sintonia entre o que a Educanda03C pensa com a representação social de que a escola protege e orienta os modos de vida dos educandos e educandas.

O próximo trecho mostra a relação de causa e efeito que os educandos e educandas percebem na relação entre parar de estudar e se envolver com drogas e violência:

Mediador: Vocês conhecem pessoas que não estudam?

Educando02P: O meu irmão.

Educando04P: Ahã.

Mediador: O seu irmão? Ele parou de estudar por quê?

Educando02P: Drogas, ele entrou no mundo das drogas. Parou de estudar. Tá com 25 anos e tá no oitavo ano ainda.

Mediador: Ah...

Educanda01P: XXX, um deles já faleceu já.

Mediador: Ele já até morreu?

Educanda01P: Já, 23 anos...

Mediador: Por conta de quê?

Educanda01P: Por conta de drogas, ele tomou 33 tiros dentro de uma festa.

Mediador: 33 tiros?

Educanda01P: Sim, fizeram uma casinha pra ele, porque ele tava devendo mais de 3 mil reais de drogas.

Mediador: Foi a questão que ele tava devendo droga? E ele já tinha, ele ainda tava estudando nessa época?

Educanda01P: Ele estudava, assim, à noite, lá no XXX. Aí ele tava fazendo, ia fazer o 7º, por conta que não terminou o 6º, parou bem no 6º.

Mediador: Ahã.

Educanda01P: Aí ele foi, quando ele decidiu voltar, aí quando foi no outro dia chamaram ele pra ir numa festa, aí foi eu, ele e a mulher dele. Aí as filha dele ficou lá com a minha tia. Aí nesse dia, não, aí primeiro ele não queria ir pra festa, quando chegamo lá, passou um pouquinho os cara chamou ele mais pra baixo assim e começou a dar tiro nele, sem parar.

O relato da Educanda01P revela a tragédia que acomete os jovens brasileiros, pois o envolvimento com o tráfico acaba em assassinato, executado muitas vezes com violência extremada como o narrado.

Em relação à escola, os e as participantes da pesquisa indicam que falta esforço para que sejam motivados(as) a se interessarem pela vida escolar e entendem que os(as) educandos que desistem da escola acabam por se envolverem com drogas e possuem mais chances de morrerem ainda novos.

Alguns discursos nos deram pistas do que é considerado pelos/as jovens participantes da pesquisa como práticas que, no ambiente escolar, são motivadoras de suas permanências na trajetória dos estudos formais. O trecho a seguir é da entrevista que o Educando01C nos concedeu e nele é possível perceber que a diferenciação negativa não é uma regra absoluta a ser praticada por parte de docentes com estudantes que possuem reprovação escolar em seus históricos⁵:

Entrevistadora: Educando 01C, você vai agora pro Instituto.

Educando01C: O IFG, isso.

Entrevistadora: É, pro IF, não vai?

Educando01C: Ahã.

Entrevistadora: Que curso você vai?

Educando01C: Técnico em Agropecuária.

Entrevistadora: Agropecuária.

Entrevistador: Lá em Hidrolândia?

Educando01C: Em Hidrolândia, ahã.

Entrevistadora: ãh, é Hidrolândia?

Educando01C: É.

Entrevistadora: Ah, não é aqui não?

Educando01C: Não, tem aqui também, o diretor disse que tem como passar a vaga pra cá, mas eu acho que eu vou ficar lá mesmo.

Entrevistadora: Lá em Hidrolândia?

Educando01C: Ahã.

Entrevistadora: E você tá animado com essa história de ir pro Ensino Médio integrado?

Educando01C: Tô.

Entrevistadora: É?

Educan01C: Ahã.

Entrevistadora: E você gosta da história do curso? Da Agropecuária?

Educando01C: Ah...

Entrevistadora: Ou você nunca pensou?

Educando01C: Eu nunca pensei na área não.

Entrevistadora: Não?

Educando01C: Eu peguei mais porque a professora de Língua Portuguesa me forçou a ir ali, mas até que eu tô gostando da ideia de poder entrar num curso superior de uma Federal pra ver se eu consigo realmente ter um plano de vida melhor.

Entrevistadora: Ahã.

Educando01C: Cursar os meus desejos.

Entrevistadora: Ahã.

Entrevistador: Como assim a professora de Língua Portuguesa te forçou?

Educando01C: Não, ela me forçou assim, eh...

Entrevistador: Te incentivou?

Educando01C: Me incentivando, falava: “Não, vai lá, tem que fazer, você tem que fazer!”. Aí de tanto eu ouvir ela falando assim, “Ah, quer saber? Eu vou tentar, vou tentar”.

Entrevistador: Por que você não queria fazer?

Educando01C: Porque eu não acreditava em mim mesmo.

Entrevistador: Como assim?

Educando01C: Eu não tinha certeza de que eu iria passar. Falta de confiança. Nunca tive muita confiança em mim mesmo pra poder fazer as coisas.

Entrevistadora: Ahã. E passou?

Educando01C: Ahã.

Entrevistadora: E passou!

Educando01C: Passei.

Entrevistadora: Ah! Que bom! Aêee! Muito bem! E a confiança agora...

Educando01C: Aumentou.

Entrevistadora: ... tá...

Educando01C: É como a professora de Língua Portuguesa disse: se você não faz, você não tem certeza.

O educando e a educanda que experimentam a reprovação escolar passam a se sentir desacreditados por conta do valor negativo posto sobre tal acontecimento, o que influencia a formação de seus *ethos*. Nesse caso específico, além desse trecho em que conta de sua aprovação para um curso técnico de nível médio em um Instituto Federal, o Educando01C nos relatou que gosta muito de ler, que gosta de ouvir *rock*, que sempre foi um aluno muito assíduo na escola, mas ainda assim não possuía autoconfiança quando a questão era avançar na escolaridade. A insistência da professora de Língua Portuguesa em motivá-lo a tentar fazer a seleção do Instituto Federal foi importante para que esse educando resgatasse a confiança em si mesmo, que foi quebrada quando da sua única experiência de reprovação escolar.

Já no trecho a seguir, fica evidente que os educandos e as educandas têm ideias sobre como a escola poderia se organizar para que se sentissem mais felizes e motivados em estudar:

Educanda06P: Olha o tamanho dessa nossa escola, tem essa, tem uma possibilidade...

Mediador: Sim, enorme.

Educanda06P: ... de ser uma escola maravilhosa, esse, esse local, sério. Deveria ter mais salas, eu acho, tipo sala de, de reforço e tal, fazer... a biblioteca ela não é muito grande, eu amo pegar livro lá, tipo, sempre eu tô pegando, sabe, e eu acho que deveria ter mais.

Educando03P: Não é puxando o saco pra nós não, mas naquele espaço vago, onde os carro ficam estacionado, deveria fazer o quê, uma piscina olímpica, natação pros...

Educanda06P: Verdade, aula, tem de patins também, eles disse que ia fazer antigamente, área de patins assim, nossa, eu imaginei tudo quando falava, sério! Você monta uma arquitetura, assim, na sua cabeça, mas tudo ilusão, então...

Mediador: Eles só colocam tudo aí no final...

Educanda06P: A gente para de sonhar até, a gente só se contenta com o que tá agora e pronto.

Para a Educanda06P, a indisposição da escola em transformar os espaços e as práticas escolares faz com que os e as jovens estudantes parem de sonhar e, como

vimos nos trechos anteriores, a interrupção dos sonhos, o desinteresse pela escola fazem com que muitos(as) jovens busquem fugir das realidades que lhes causam sofrimento e ausência de perspectiva de futuro, usando drogas e, muitas vezes, como consequência desse uso, se envolvem com práticas de violência.

Nem as falas dos e das jovens estudantes com quem conversamos, nem nossa análise tem a pretensão de deslegitimar o trabalho que as escolas públicas têm realizado, pelo contrário, ouvir as críticas e sugestões dos e das educandas pode ser um exercício positivo para que, coletivamente, sejam planejadas e executadas ações no interior das escolas que colaborem para a permanência com qualidade de mais adolescentes e jovens no espaço escolar. Também se reconhece que, apesar de todos os problemas enfrentados pelos(as) estudantes na escola, os quais geram afirmativas como a dita pela Educanda 06P “*A gente para de sonhar até, a gente só se contenta com o que tá agora e pronto*”, esse espaço é considerado como lócus que contribui para a preservação da vida dos e das jovens, bem como ainda representa um meio de alcançar o sonho de uma vida melhor, como revelado pelo Educando01C: “*mas até que eu tô gostando da ideia de poder entrar num curso superior de uma Federal pra ver se eu consigo realmente ter um plano de vida melhor*”. Por isso urge que a voz dos e das jovens seja ouvida e considerada para a elaboração dos currículos e a organização da escola.

Referências

- Alves, M. F. (2018). Violência e juventude em Goiás: narrativas dos jovens de escolas públicas. *Inter-Ação*, 43(2), pp. 433-449. <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v43i2.52504>.
- Alves, M. F., & González-Monteagudo, J. (2019). “Eu já falei que tenho algo a dizer, e disse”: As rodas de conversa na pesquisa com jovens – potencialidade e limites para o fazer da pesquisa. In I. B. Oliveira, L. F. Peixoto & M. L. Sussekind (Orgs.), *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV.
- Arroyo, M. G. (2012). *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes.
- Augusto, M. H. O (2019). Teorias sobre juventude: para que servem e para onde nos conduzem? In V. F. R Colaço, I. M. P. Germano & L. L. Miranda *et al.* (Orgs.), *Juventudes em Movimento: experiências, redes e afetos*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora.
- Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, pp. 40-52.
- Fairclough, N. (2016). *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB.
- Grosso, L. A. (2016). *Juventudes: sociologia, cultura e movimentos*. Alfenas: Unifal.
- Grosso, L. A. & Silveira, I. B. (2020). Juventude, classe social e política: reflexões teóricas inspiradas pelo movimento das ocupações estudantis no Brasil. *Argumentum*, 12,(1), pp. 7-21. <https://doi.org/10.18315/argumentum.v12i1.30125>.
- Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*,

v. XXV(105-106), pp. 139-165.

Silva, L. R. & Neta, M. A. (2010). Rodas de Conversa: entre falas e escutas. In C. L. Teixeira, L. R. Silva, M. F. Alves (Orgs.), *A juventude quer viver: condição juvenil e redes de proteção em Goiás*. Goiânia: Casa da Juventude; PUC Goiás.

Notas

¹ Doutor em Educação e Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Professor efetivo nas redes municipais de ensino de Aparecida de Goiânia e Goiânia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude – GEPEJ. E-mail: proffrederiko@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4334-5151>

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais UFMG, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Realizou Estágio Pós-Doutoral na Universidade de Sevilha. Professora associada na Faculdade de Educação/UFG, docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Professora Visitante na UNIRIO e bolsista FAPERJ (2022-2023). Coordena o Grupo de Estudos e pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude – GEPEJ - e a Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação - REPME. Atua como Diretora Financeira da ANPEd. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: Militarização de Escolas Públicas, Ensino Médio e Juventudes, Políticas Educacionais. E-mail: miriamfabia@ufg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7742-0009>

³ Parte de pesquisa desenvolvida em curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – PPGE/FE que teve como produto final a tese “*Tem aqui na escola, perto de casa, em todo lugar*”: percepções de jovens estudantes de Aparecida de Goiânia sobre as relações entre educação escolar e violência. <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12245>

⁴ Optamos por descrever os trechos das rodas de conversa em sua integralidade (inclusive com a participação do mediador) e respeitamos as características da oralidade de cada participante.

⁵ Além das rodas de conversa, foram realizadas duas entrevistas: uma com um estudante e outra com uma estudante. Esse e essa foram convidados a serem entrevistados por conta de elementos que nos chamaram a atenção em suas falas no desenvolvimento das rodas de conversa.