

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
INSTITUTO DE MATEMÁTICA - INMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - PPGEduMat

JÉSSICA SERRA CORRÊA DA COSTA

**MATEMÁTICA E A DISTORÇÃO IDADE-ANO: UM ESTUDO SOBRE
TRAJETÓRIAS ESCOLARES E CONTEXTOS SOCIAIS**

Campo Grande - MS
2025

JÉSSICA SERRA CORRÊA DA COSTA

**MATEMÁTICA E A DISTORÇÃO IDADE-ANO: UM ESTUDO SOBRE
TRAJETÓRIAS ESCOLARES E CONTEXTOS SOCIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Matemática da Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul, Instituto de Matemática como requisito ao
título de Doutora em Educação Matemática.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marilena Bittar

Campo Grande - MS
2025

JÉSSICA SERRA CORRÊA DA COSTA

**MATEMÁTICA E A DISTORÇÃO IDADE-ANO: UM ESTUDO SOBRE
TRAJETÓRIAS ESCOLARES E CONTEXTOS SOCIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Matemática da Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul, Instituto de Matemática como requisito ao
título de Doutora em Educação Matemática.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marilena Bittar

Campo Grande - MS, X de novembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Marilena Bittar (Orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof^ª. Dr^ª. Anna Paula de Avelar Brito Lima
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

Prof^ª. Dr. José Luiz Cavalcante
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Prof^ª. Dr^ª. Cíntia Melo dos Santos
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Prof^ª. Dr. João Ricardo Viola dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Prof^ª. Dr. Edelweis José Tavares Barbosa
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (suplente)

Prof^ª. José Luiz Magalhães de Freitas
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (suplente)

*Dedico ao meu pai,
Por cada palavra de incentivo, por cada gesto silencioso de cuidado, por me mostrar que
persistir é uma forma de amar.
Esta conquista é nossa!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela possibilidade de chegar até aqui.

Ao meu pai, à minha mãe, ao meu tio Lu e à minha avó, pela presença constante e pelo cuidado que me formaram como pessoa e como profissional. Às minhas companheiras fiéis, as cachorras Taiga (*in memorian*), Pretinha e Cacau, que em sua forma de estar no mundo me ensinaram sobre amor e lealdade.

À minha orientadora, Professora Marilena Bittar, pela escuta, pelas leituras atentas e pela generosidade em partilhar seu conhecimento. Aos professores que compuseram a banca — Anna Paula Avelar, Zé Luiz do Candeeiro, Viola e Cíntia — agradeço pelas valiosas contribuições que enriqueceram este trabalho e, também, pela amizade que ilumina meu caminho. Vocês estiveram presentes partilhando saberes e afetos que fizeram esta jornada mais leve.

Ao grupo de estudos DDMat, espaço de trocas que ampliou minhas perspectivas de pesquisa.

À Secretaria de Estado de Educação, especialmente ao meu chefe, Professor Alfredo, e à Tania, pelo incentivo constante, pela compreensão diante das ausências impostas pelo doutorado e, sobretudo, pelo cuidado e carinho com que acompanharam essa caminhada. Aos colegas de trabalho que, com parceria, assumiram comigo as demandas nos momentos em que o tempo parecia não caber. De modo especial à Nia e sua família, que para além do trabalho foram essenciais na realização de objetivos pessoais e seguem presentes em minha vida, com gestos de amizade e cuidado que ultrapassam qualquer medida de gratidão.

Aos amigos de longa data, que souberam compreender meu silêncio e acolher minha ausência nestes quarenta e três meses, agradeço pela presença que se fez sentir mesmo quando na distância.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a relação entre a matemática como componente curricular obrigatório e a distorção idade-ano na educação básica, a partir das percepções de estudantes em situação de defasagem escolar. Fundamentado na Teoria Antropológica do Didático (TAD), proposta por Yves Chevallard e nas teorias desenvolvidas por Pierre Bourdieu e Max Weber, o estudo busca compreender como fatores sociais, institucionais e pedagógicos influenciam a permanência e o desempenho dos estudantes no âmbito educacional.. Para tanto, foram analisadas narrativas de jovens em distorção idade-ano, considerando suas trajetórias escolares, desafios enfrentados e a forma como percebem a matemática e a escola. A metodologia adotada baseia-se na análise de conteúdo concebida por Laurence Bardin (2011), possibilitando a categorização das falas em eixos temáticos relacionados à trajetória de vida, influências na trajetória escolar, desafios enfrentados na escola e percepções sobre a instituição escolar. Os resultados apontam que, embora a matemática seja frequentemente mencionada como um componente curricular desafiador, sua influência direta na evasão escolar não se mostra tão expressiva quanto fatores como o contexto socioeconômico, a necessidade de trabalhar e a ausência de suporte familiar. Além disso, identificamos que políticas públicas voltadas para estudantes em distorção idade-ano desempenham um papel importante na permanência escolar indicando a necessidade de continuidade e ampliação de iniciativas que ofereçam suporte ao estudante, garantindo a conclusão da educação básica. Por fim, entendemos que a matemática, aliada a uma postura docente acolhedora e que valoriza as experiências dos estudantes, pode contribuir para a continuidade dos estudos, tornando-se um elemento de permanência e não um fator de afastamento.

Palavras-chave: Matemática. Distorção Idade-Ano. Permanência Escolar. Desigualdade.

ABSTRACT

This study aims to analyze the relationship between mathematics as a compulsory curricular component and age–grade distortion in basic education, based on the perceptions of students experiencing school delay. Grounded in the Anthropological Theory of the Didactic (ATD), proposed by Yves Chevallard, and in the theoretical contributions of Pierre Bourdieu and Max Weber, the research seeks to understand how social, institutional, and pedagogical factors shape students' persistence and performance within the educational system. To this end, narratives of young people in age–grade distortion were examined, considering their school trajectories, the challenges they face, and the ways in which they perceive mathematics and the school. The methodological approach draws on Laurence Bardin's (2011) content analysis, enabling the categorization of students' accounts into thematic axes related to life trajectory, influences on schooling, challenges within the school environment, and perceptions of the educational institution. The results indicate that, although mathematics is frequently mentioned as a demanding curricular component, its direct influence on school dropout is not as significant as factors such as socioeconomic context, the need to work, and the lack of family support. Additionally, the study shows that public policies aimed at students in age–grade distortion play an important role in supporting school persistence, highlighting the need to maintain and expand initiatives that provide assistance to these students, ensuring completion of basic education. Finally, the findings suggest that mathematics—when accompanied by welcoming teaching practices that value students' experiences—can contribute to continued schooling, becoming an element of permanence rather than a source of disengagement.

Keywords: Mathematics. Age–Grade Distortion. School Persistence. Inequality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de distorção idade-ano do Brasil em 2022 - Anos finais do Ensino Fundamental	16
Figura 2 – Mapa de distorção idade-ano do Brasil em 2012 - Anos finais do Ensino Fundamental	17
Figura 3 – Mapa de distorção idade-ano do Brasil em 2012 - Ensino Médio	19
Figura 4 – Mapa de distorção idade-ano do Brasil em 2022 - Ensino Médio	19
Figura 5 – Ilustração da relação do indivíduo com o objeto	51
Figura 6 – Escala de codeterminação didática	54
Figura 7 – Passos para o desenvolvimento de uma análise	62
Figura 8 – Print de uma conversa como exemplo	69
Figura 9 – Planilha no processo de categorização	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questões norteadoras e suporte teórico	71
Quadro 2 – Categoria 1 - Trajetória de vida	84
Quadro 3 – Categoria 2 - Influência na trajetória escolar	88
Quadro 4 – Categoria 2 - outros temas	97
Quadro 5 – Relação entre níveis e temas da Categoria 2	101
Quadro 6 – Categoria 3 - Desafios enfrentados na escola	103
Quadro 7 – Categoria 3 - outros temas	111
Quadro 8 – Relação entre níveis e temas da Categoria 3	114
Quadro 9 – Categoria 4 - Escola	117
Quadro 10 – Relação entre níveis e temas da categoria 4	123
Quadro 11 - Categoria 5 - Projeto de vida	124
Quadro 12 – Relação entre níveis e temas da categoria 5	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1: Contextualização	12
1.1 Distorção idade-ano	12
1.2 Políticas Públicas	21
1.3 As pesquisas que já foram feitas	28
1.4 Objetivos	33
1.4.1 Objetivo Geral	33
1.4.2 Objetivos específicos	34
CAPÍTULO 2: Referenciais Teórico e Metodológico	35
2.1 Referencial teórico	35
2.1.1 Teoria bourdieusiana	35
2.1.2 A sociologia de Max Weber	44
2.1.3 A Teoria Antropológica do Didático	50
2.2 Referencial Metodológico	57
2.2.1 Análise de conteúdo	57
2.3 Escolhas metodológicas e produção de dados	68
CAPÍTULO 3: Análise dos dados produzidos	80
3.1 Organização e tratamento dos dados	81
3.2 Trajetória de vida	83
3.3 Influência na trajetória escolar	89
3.4 Desafios enfrentados na escola	104
3.5 Escola	118
3.6 Projeto de vida	126
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
5. REFERÊNCIAS	139

INTRODUÇÃO

Recordo¹ ainda no primeiro ano como professora de matemática em que dava aula para o 7.º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal, deparar-me com estudantes que não estavam na faixa etária correta com relação ao referido ano escolar. Por exemplo, um estudante de 17 anos no 7º ano do Ensino Fundamental junto com estudantes de 12 anos. Em um primeiro momento pensei que este estudante teria mais facilidade em compreender os conteúdos propostos durante as aulas. Não me passou pela cabeça pensar sobre as condições que o fizeram estar ali, naquele local e naquela situação. Dessa maneira, tentava propor atividades mais elaboradas para ele em alguns momentos, quando me deparei com questionamentos: “por que faço mais atividades que os outros? Por que tenho que ficar com essas crianças se sei mais coisas que elas?”.

Bom, para estes questionamentos não tive uma resposta convincente, pois não havia refletido sobre este fato. Essa situação se repetiu durante o período em que ministrei aulas em outras escolas e turmas, que tinham entre 1 e 4 estudantes fora da faixa etária adequada.

Alguns anos depois, após concluir o curso de mestrado, passei a trabalhar na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) justamente com projetos que envolviam estudantes que não estavam na faixa etária adequada no que diz respeito ao ano escolar.

Neste período, também tive a oportunidade de dar aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, atuando como professora de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental. Nesta vivência pude perceber uma jovialização do público que compõe as salas de aula da EJA, como apontam algumas pesquisas (Ferreira, Vieira e Souza, 2025). A maioria dos estudantes possuíam entre 15 e 20 anos de idade e estavam no 8º ou 9º ano. Com esta faixa etária, estando nesta etapa de ensino os estudantes estão com atraso escolar, visto que a idade adequada para 8º e 9º anos é, respectivamente, 13 e 14 anos.

Ouvir os estudantes sobre o que os trouxeram àquela sala de aula - da EJA no noturno -, suas dificuldades, experiências e expectativas me fizeram pensar em outras possibilidades para as aulas de matemática, considerando as necessidades que apresentavam. Para além disso, estar disposta à escuta ativa fomentou o desejo de ouvir às vivências destes estudantes

¹ A primeira pessoa do singular é utilizada quando se trata das vivências da doutoranda. Posteriormente passamos a utilizar a primeira pessoa do plural por entender que a pesquisa é desenvolvida com a orientadora.

que, vez ou outra, expressavam-se por meio de discursos sobre a negligência da escola em sua trajetória e, os fatos que permeavam aquele ambiente contribuindo para o desinteresse dos estudos.

Como professora de matemática, penso que cabe uma reflexão sobre o espaço que a matemática, como componente curricular obrigatório, ocupa na trajetória de estudantes que ora ou outra interrompem sua trajetória escolar. Antes que se questione o que isso tem a ver com a matemática, visto que muitos outros fatores podem - por vezes vão - influenciar o estudante a deixar seus estudos, lembro que estes fatos são problematizados por uma professora de matemática em aulas de matemática, a matemática como um componente curricular obrigatório ofertado desde os anos finais do Ensino Fundamental, e, presente como habilidade essencial nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando este cenário, para delinear nosso trabalho trazemos² a seguinte questão de pesquisa: *de que maneira a matemática como objeto de conhecimento influencia na situação de distorção idade-ano na rede de ensino estado de Mato Grosso do Sul?*

Para responder este questionamento, e considerando as pesquisas (Moriya, 2024; Maioli, 2014) que enunciam a matemática como um fator de exclusão, trazemos o seguinte objetivo geral: analisar em que medida a matemática como componente curricular obrigatório influencia a distorção idade-ano em Mato Grosso do Sul. No intuito de realizar esta análise, elencamos três objetivos específicos: i) investigar condições e restrições impostas pelas instituições que influenciam nos índices de distorção idade-ano; ii) identificar situações que contribuem para retenção escolar e/ou permanência em distorção idade-ano, e; iii) analisar relações entre a matemática, o estudante e as instituições às quais ele pertence. Mais detalhes sobre estes objetivos seguem no capítulo 1.

No primeiro capítulo, discorremos sobre o termo principal desta pesquisa, distorção idade-ano, no intuito de situar o leitor sobre o contexto em que a pesquisa está inserida e, compreender alguns elementos que compõem este cenário. Para tanto, trazemos os dados nacionais publicados em plataformas digitais buscando observar os resultados em um período de dez anos, de forma linear. Além disso, também discutimos sobre as políticas públicas relacionadas com o índice que retrata o atraso escolar de jovens na educação básica, e, estratégias implementadas a nível estadual e municipal. Ao final deste capítulo, retomamos nossos objetivos situando-os dentro da problemática discutida e das questões levantadas ao

² A partir deste momento, optamos por escrever nosso trabalho em primeira pessoa do plural, compreendendo que a pesquisa não é um processo individual, mas resultado de um percurso construído conjuntamente entre pesquisadora e orientadora.

longo da contextualização. Assim, buscamos evidenciar como essas questões orientam as análises desenvolvidas nos capítulos seguintes.

No segundo capítulo, apresentamos os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, partindo das contribuições de Pierre Bourdieu, Max Weber e Yves Chevallard. A teoria bourdieusiana nos auxilia a compreender como as desigualdades sociais se refletem no percurso escolar dos estudantes, enquanto a abordagem weberiana permite analisar as relações institucionais e burocráticas que permeiam a trajetória educacional, observando as influências sobre as ações pelo contexto em que estão inseridos. Já a Teoria Antropológica do Didático (TAD), desenvolvida por Chevallard, nos ajuda a compreender o ensino da matemática dentro de um sistema didático amplo, considerando as condições e restrições que moldam a aprendizagem dos estudantes.

Além das bases teóricas, também discutimos os referenciais metodológicos adotados para a construção da análise, detalhando o processo de categorização dos dados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin. Explicamos os critérios utilizados para a seleção e organização das informações, bem como os procedimentos seguidos ao longo da pesquisa.

No terceiro capítulo, realizamos a análise dos dados produzidos, articulando as falas dos estudantes com as categorias elencadas a partir da análise de conteúdo. Buscamos compreender como suas trajetórias escolares foram influenciadas por diferentes fatores, relacionando seus relatos às dimensões teóricas discutidas anteriormente. Para isso, exploramos as categorias que emergiram das falas, destacando os desafios enfrentados na escola, as percepções sobre a matemática, a influência do contexto socioeconômico e familiar, bem como as políticas públicas que buscam mitigar os impactos da distorção idade-ano. A análise se constrói a partir da interseção entre as experiências individuais e os elementos estruturais que condicionam o percurso educacional desses estudantes.

Por fim, no último capítulo, apresentamos algumas considerações, destacando os principais achados da pesquisa e apontando reflexões sobre os desafios e possibilidades no enfrentamento da distorção idade-ano no contexto escolar.

CAPÍTULO 1: Contextualização

Neste capítulo apresentaremos o meio em que nossa pesquisa se insere. Para tanto, trataremos o que chamamos de distorção idade-ano, do ponto de vista legal e adotado neste trabalho. Compreender a abrangência deste termo é essencial para a compreensão das discussões que serão feitas posteriormente. Além disso, também discutiremos sobre as políticas públicas que têm como propósito atender os estudantes que estão em distorção idade-ano e que compõem o sistema educacional. Ademais, apontaremos o que dizem as pesquisas que foram feitas acerca desta temática e o que concluíram os autores a partir do trabalho desenvolvido. Propomos nesta seção escolher pesquisas que buscam uma abordagem qualitativa e que intencionam problematizar a distorção idade-ano considerando os fatores individuais, sociais e estruturais que contribuem para essa condição.

1.1 Distorção idade-ano

A distorção idade-ano é um índice, uma taxa, que representa os estudantes que estão com dois ou mais anos de atraso escolar. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP (2021), este é um índice educacional em que alunos apresentam uma idade superior à recomendada para o ano que estão cursando, geralmente decorrente de reprovações, abandono escolar e posterior retorno, ou ingresso tardio no sistema educacional. Este descompasso é identificado quando a diferença entre a idade do estudante e a idade ideal para o ano escolar é de dois anos ou mais, sendo um indicativo de problemas no fluxo escolar que impactam o rendimento e a continuidade dos estudos dos alunos.

No Brasil, a legislação educacional (Brasil, 1996) define que a escolarização deve iniciar aos 6 anos de idade, com o estudante concluindo o Ensino Fundamental aos 14 anos e estando matriculado no Ensino Médio dos 15 aos 17 anos. A distorção idade-ano é calculada com base nos dados do Censo Escolar, que coleta informações sobre a matrícula e idade dos estudantes. Altas taxas de distorção idade-ano representam um desafio para escolas e redes de ensino, indicando a necessidade de intervenções educacionais para corrigir o fluxo escolar e evitar o abandono escolar.

É necessário destacar que a distorção idade-ano não é considerada uma modalidade de ensino, mas sim um fenômeno que evidencia um desajuste entre a idade do estudante e o ano escolar que ele frequenta. As modalidades educacionais são categorias específicas que atendem às necessidades e características de diferentes grupos populacionais ou contextos educacionais, como Educação Escolar Indígena, Educação Escolar do Campo, Educação

Quilombola, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica e Educação à Distância. Essas modalidades são delineadas para atender às diversas demandas da população, garantindo o acesso à educação de qualidade para todos, respeitando as especificidades culturais, sociais e econômicas de cada grupo.

A discussão sobre a distorção idade-ano aponta para um problema que necessita de intervenções pedagógicas e políticas públicas específicas para corrigir o fluxo escolar e garantir que os estudantes possam progredir de maneira adequada, conforme sua faixa etária. Portanto, ao contrário das modalidades educacionais que estruturam e organizam o sistema de ensino, a distorção idade-ano sinaliza uma disfunção dentro desse sistema que deve ser corrigida para promover a inclusão e a equidade educacional. Os modos de intervenção nestes casos são programas e projetos que acontecem de forma pontual, sendo de maneira mais frequente uma ação promovida pela educação ofertada pelo Estado.

No Brasil, uma das iniciativas voltadas à democratização do acesso aos dados educacionais é o QEd³, plataforma criada em 2012 pela Meritt em parceria com a Fundação Lemann. Com o objetivo de contribuir para a transformação da educação brasileira, o QEd organiza e apresenta informações educacionais de forma acessível, por meio de gráficos interativos, tabelas e mapas sobre desempenho escolar, taxas de aprovação e infraestrutura, entre outros aspectos. Ao tornar esses dados mais compreensíveis e utilizáveis, a plataforma possibilita que as informações disponíveis favoreçam um debate mais qualificado sobre educação e apoiem educadores e gestores na elaboração de projetos e políticas educacionais mais contextualizadas.

Como “a distorção idade-série⁴ é um dos principais indicadores utilizados para medir a qualidade da progressão escolar de uma escola ou rede de ensino específica” (QEd, 2024), a plataforma calcula a distorção idade-ano com base nos dados do Censo Escolar. Isso ocorre quando um aluno reprova ou abandona os estudos por dois anos ou mais e, ao retornar à escola, precisa repetir o mesmo ano para acompanhar os conteúdos programáticos adequadamente.

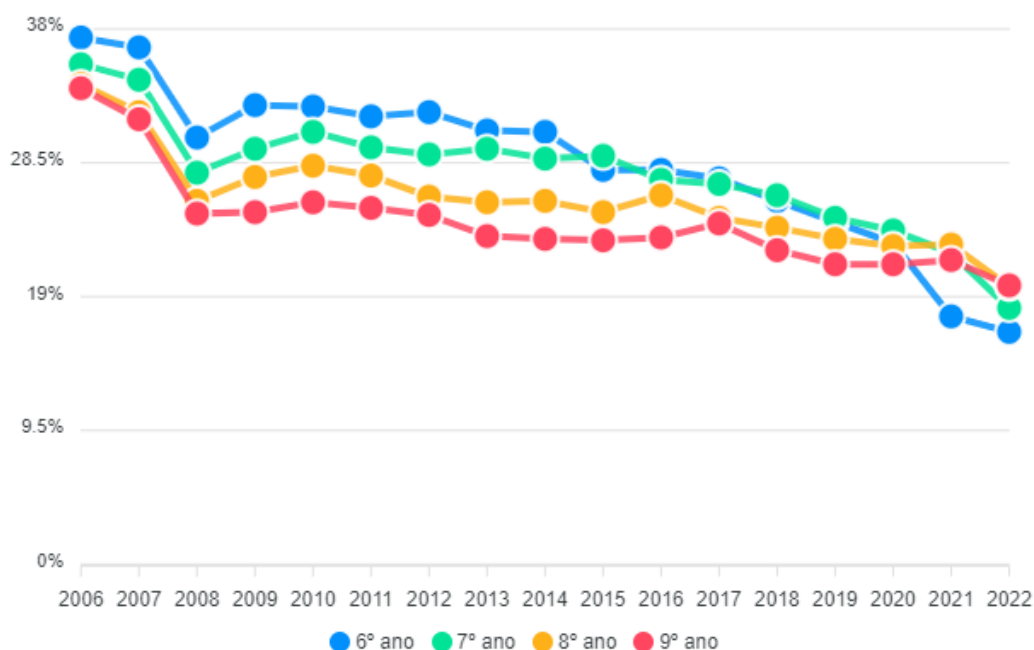
O Gráfico 1 apresenta a evolução da distorção idade-ano para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no Brasil, no período de 2006 a 2022. A distorção idade-ano

³ Projeto idealizado por Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira, que acreditam que dados são essenciais para a transformação educacional. Disponível em <https://qedu.org.br/>.

⁴ O termo idade-série é ainda empregado em alguns documentos oficiais. Em nossa pesquisa adotamos o termo idade-ano como sinônimo, uma vez que atualmente a organização escolar refere-se às etapas por “ano” e não “série”.

refere-se ao percentual de alunos com idade superior à esperada para o ano que estão cursando, indicando atrasos escolares.

Gráfico 1 - Evolução da distorção idade-ano no Brasil - Anos finais do Ensino Fundamental



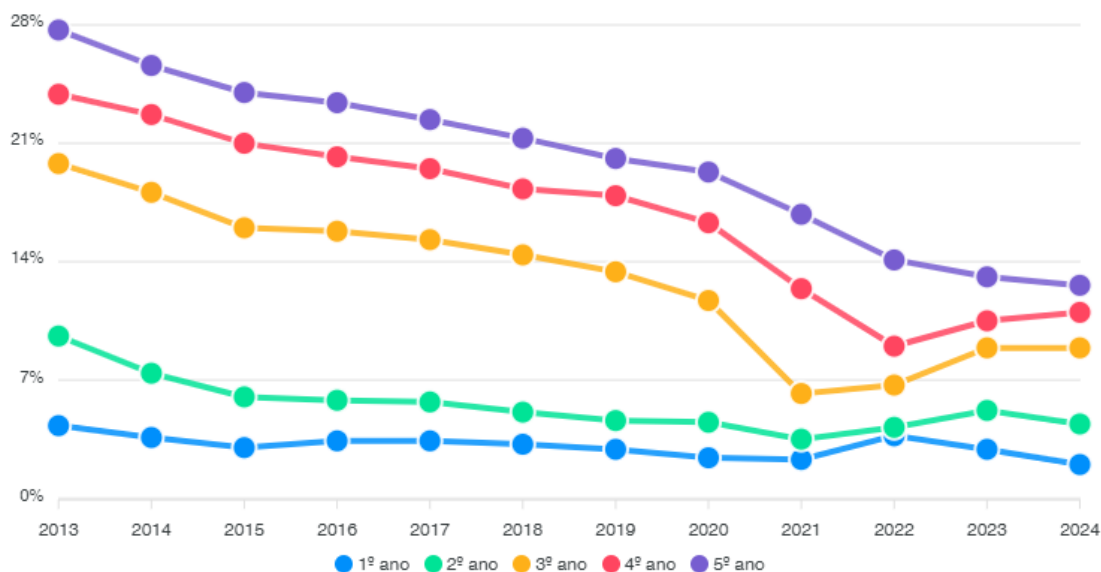
Fonte: Disponível em

https://qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie?ano=2022&dependencia_id=5&localizacao_id=0&ciclo_id=AI. Acesso em 01 jun. 2024.

Podemos observar que a distorção idade-ano no 6º ano começa em 40,5% em 2006 e apresenta uma redução consistente até 2022, quando atinge 18,8%. Destacamos o 6º ano por ser o primeiro ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Já no 9º ano, a redução é de 37,2% em 2006 para 22,4% em 2022. A partir de 2018, observa-se uma estabilização e posterior aumento em 2021, seguido por uma leve queda em 2022.

Assim, observa-se uma tendência geral de redução nos índices de distorção idade-ano ao longo do tempo nos diferentes segmentos da educação básica. Esse movimento pode sugerir uma melhoria gradual na progressão dos alunos, entretanto, a compreensão desse fenômeno faz considerar não apenas os dados apresentados nos gráficos e mapas, mas também os contextos político-educacionais que os atravessaram. Projetos desenvolvidos em alguns estados brasileiros, que serão apresentados na seção seguinte, podem ter contribuído para o reconhecimento da problemática e para a implementação de ações voltadas à sua redução.

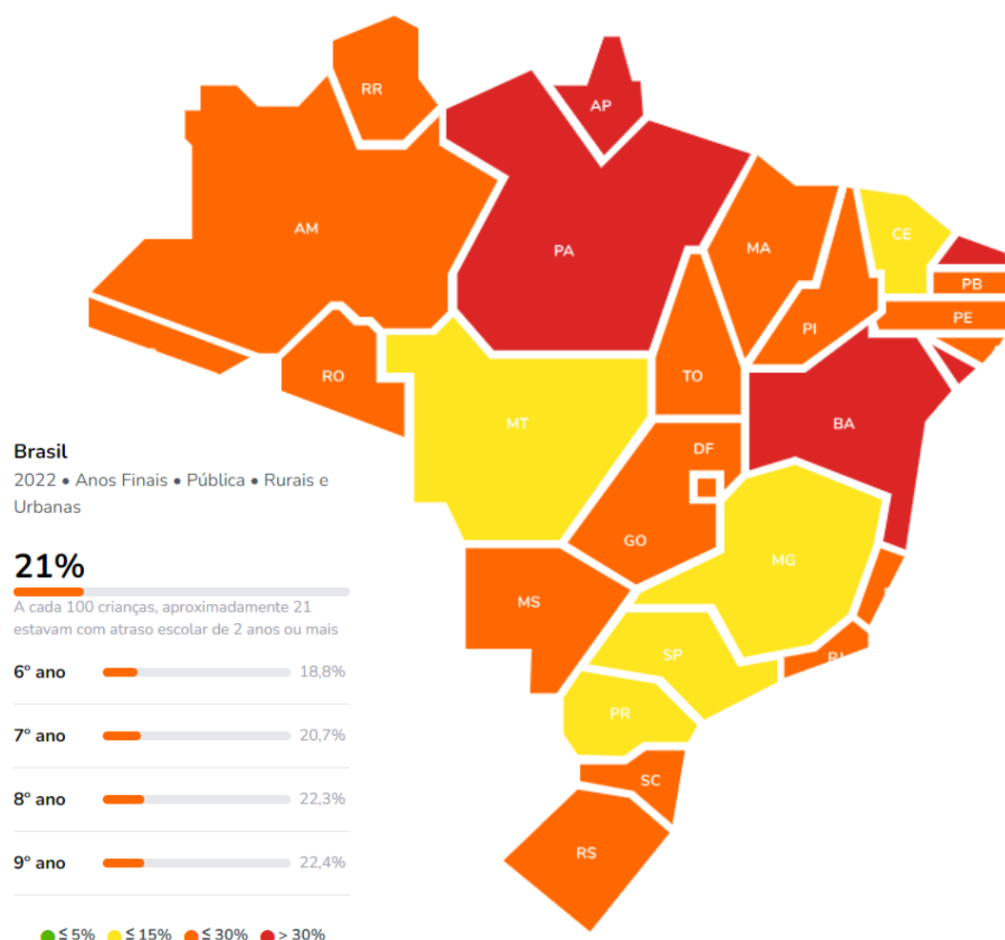
Gráfico 2 - Evolução da distorção idade-ano no Brasil - Anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Disponível em https://qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie?ano=2022&dependencia_id=5&localizacao_id=0&ciclo_id=AI. Acesso em 26 set. 2025.

Vale destacar que todos os anos escolares mostram uma tendência de estabilização entre 2018 e 2020. A partir de 2020, a tendência de queda na distorção idade-ano foi interrompida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentando um aumento em 2021, possivelmente em decorrência das dificuldades impostas pela pandemia de COVID-19. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no entanto, essa tendência de aumento não se confirmou, e a trajetória de redução das taxas se manteve, com um ligeiro aumento pontual apenas nos 8º e 9º anos entre 2020 e 2021. Este breve aumento da distorção idade-ano, provavelmente reflete os desafios educacionais impostos pela pandemia, como dificuldades de acesso à educação remota, falta de interação direta com professores e colegas, e o aumento de responsabilidades familiares entre os alunos, como mostram os dados dos gráficos 1 e 2 e, os dados da Figura 1.

Figura 1 – Mapa de distorção idade-ano do Brasil em 2022 - Anos finais do Ensino Fundamental

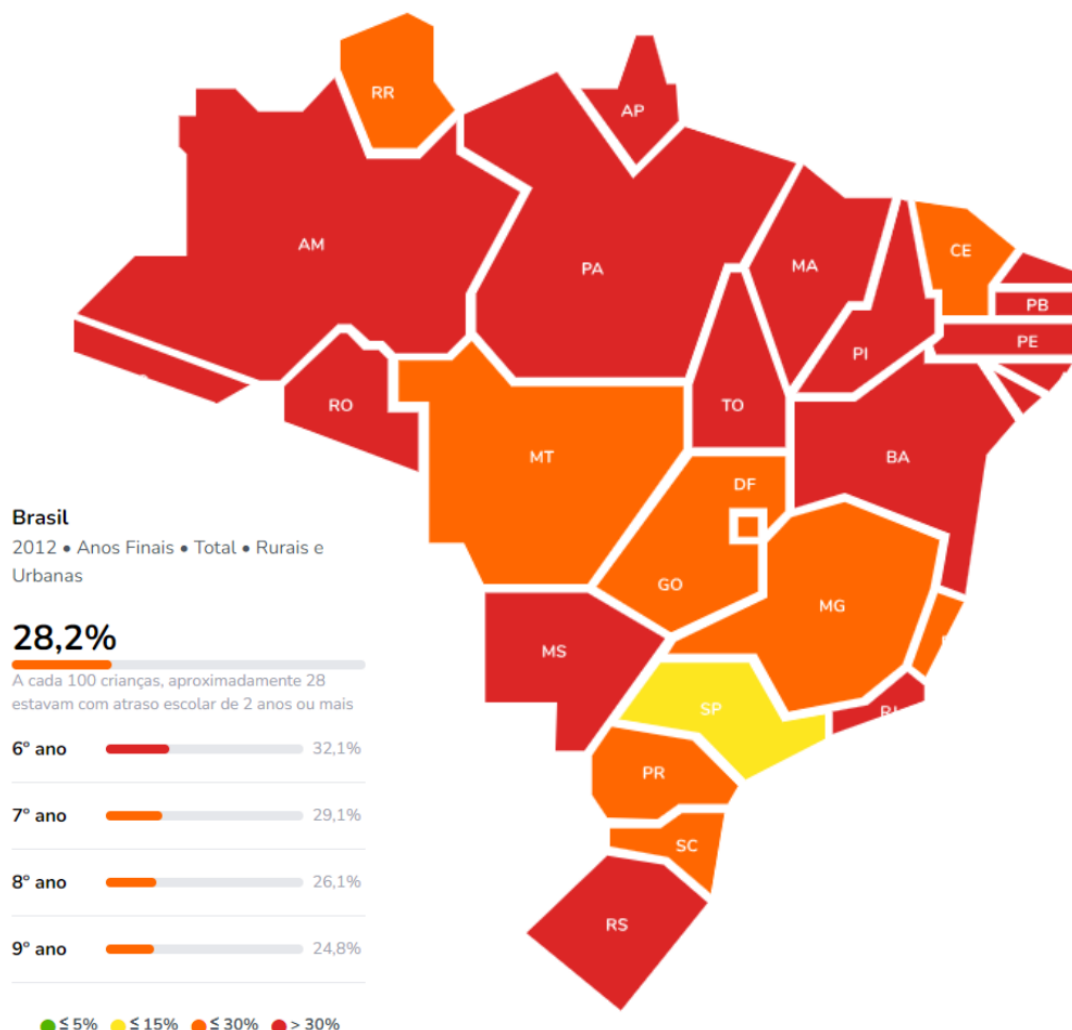


Fonte: Disponível em

https://gedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie?ano=2022&dependencia_id=5&localizacao_id=0&ciclo_id=AI. Acesso em 01 jun. 2024.

Quando olhamos para o índice de atraso escolar por estado brasileiro em 2022, vemos que apenas cinco estados possuem a taxa entre 6% e 15%, enquanto dezoito estados possuem entre 16% e 30% e três estados apresentam mais de 30% de crianças e adolescentes em distorção idade-ano. Apesar dos resultados apresentados serem preocupantes, quando comparamos com as taxas de distorção idade-ano de 10 anos antes (2012), notamos uma evolução positiva, como podemos observar na Figura 2:

Figura 2 – Mapa de distorção idade-ano do Brasil em 2012 - Anos finais do Ensino Fundamental



Fonte: Disponível em https://qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie?ano=2022&dependencia_id=5&localizacao_id=0&ciclo_id=AI. Acesso em 01 jun. 2024.

Destacamos aqui o comportamento da região centro-oeste, em que Mato Grosso e Mato Grosso do Sul apresentam uma melhoria significativa, enquanto Goiás e Distrito Federal mantêm seus índices, no que diz respeito aos anos finais do Ensino Fundamental.

Analisar os dados de distorção idade-ano no intervalo de 10 anos (2012-2022) nos permite compreender as tendências e os impactos das políticas educacionais implementadas ao longo desse período. Esse intervalo permite uma avaliação longitudinal dos progressos e desafios enfrentados pelo sistema educacional, fornecendo insights sobre as estratégias de correção de fluxo escolar.

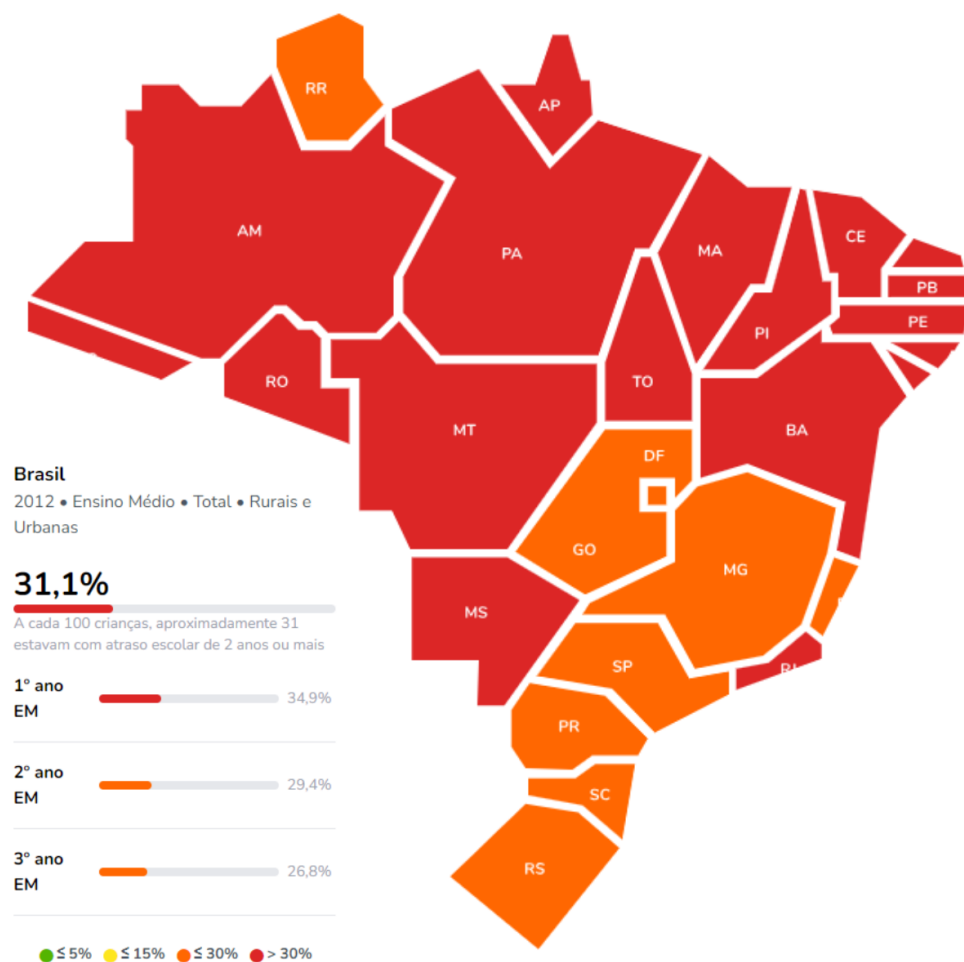
A análise tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio faz-se necessária, pois esses níveis de ensino são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. No Ensino Fundamental, a distorção idade-ano pode impactar a motivação e a autoestima dos estudantes, afetando sua relação com a escola e suas perspectivas futuras. No Ensino Médio, a distorção pode afetar diretamente a conclusão da educação básica e a transição para o ensino superior ou o mercado de trabalho.

Ao compreender os padrões de distorção idade-ano em um período de 10 anos, é possível identificar áreas que necessitam de intervenção, avaliar o impacto das políticas educacionais, bem como planejar ações para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de concluir sua educação na idade adequada, promovendo uma educação mais equitativa e de qualidade.

Neste sentido, nas Figuras 3 e 4, apresentamos os mapas de distorção idade-ano referente a etapa do Ensino Médio nos anos de 2012 e 2022. Cabe mencionar, que 2022 é o último período em que consta os dados no QEdu e são os dados mais recentes organizados e divulgados a partir do Censo Escolar.

Figura 3 – Mapa de distorção idade-ano do Brasil em 2012 -

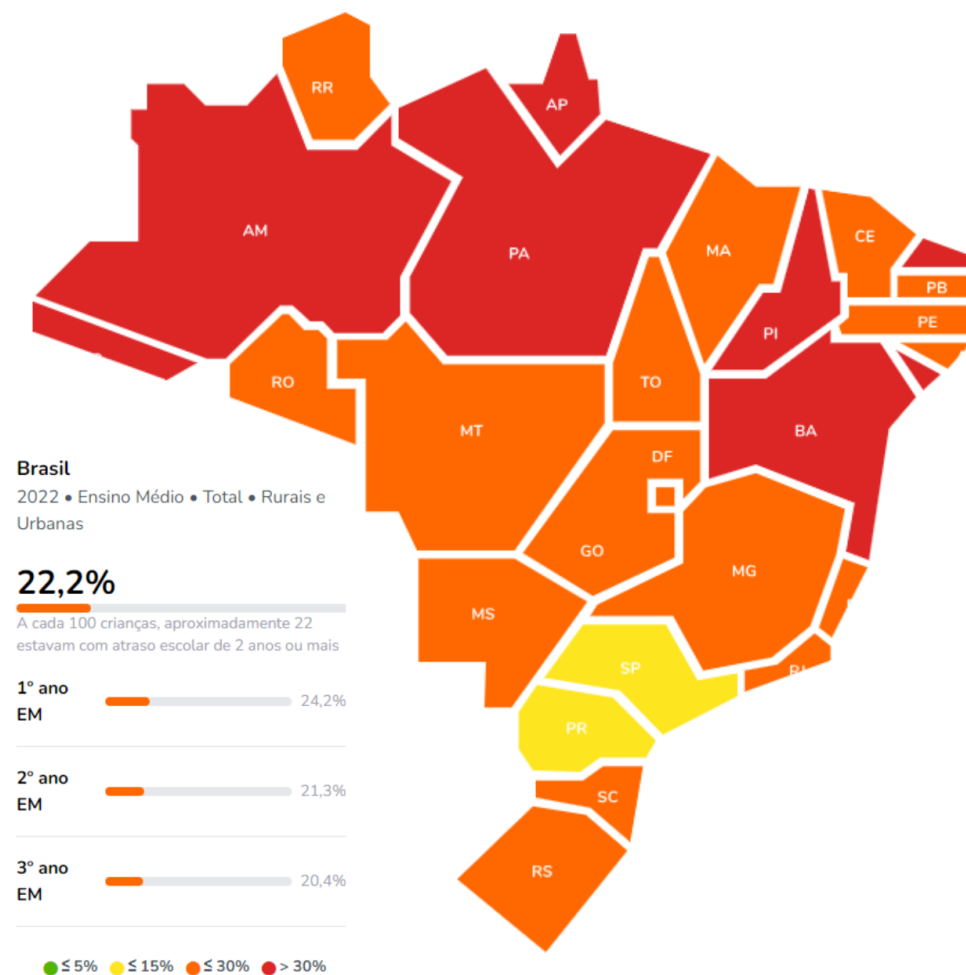
Ensino Médio



Fonte: Disponível em: <[2022&dependencia_id=5&localizacao_id=0&ciclo_id=AI](#)>. Acesso em 01 jun. 2024.

Figura 4 – Mapa de distorção idade-ano do Brasil em 2022 -

Ensino Médio

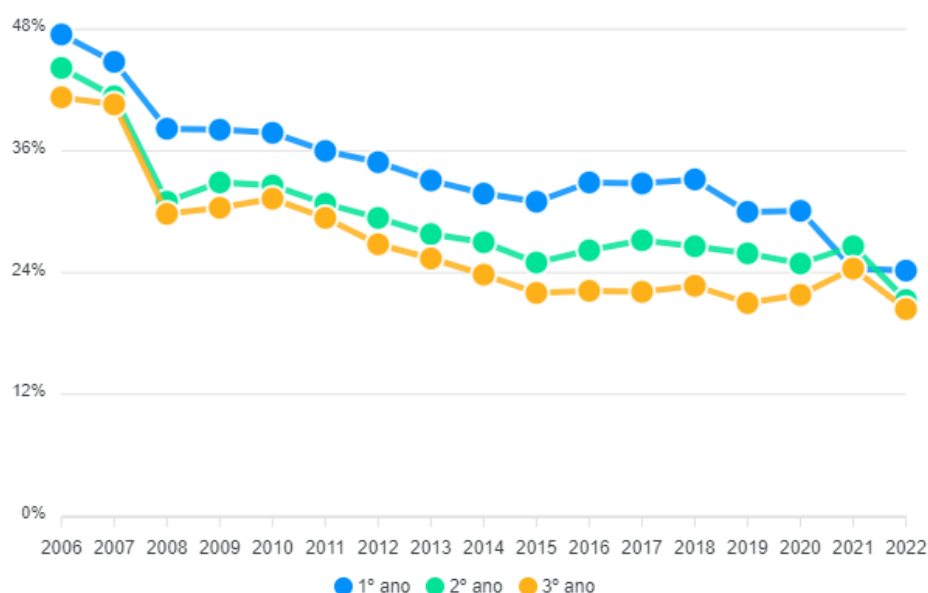


Fonte: Disponível em: <[2022&dependencia_id=5&localizacao_id=0&ciclo_id=AI](#)>. Acesso em 01 jun. 2024.

Observamos que, ao longo de 10 anos, houve uma redução de 11,1% no número de estudantes em atraso escolar no Brasil. No entanto, ao analisarmos a distribuição desse cenário, percebemos que o número de estados com índices de distorção idade-ano entre 16% e 30% dobraram. Esse aumento, porém, está relacionado à redução da quantidade de estados em que mais de 30% dos estudantes estavam nessa condição, indicando uma redistribuição dos casos e uma melhora no quadro geral, embora o problema ainda persista.

A seguir, apresentamos o Gráfico 3, que confirma as inferências realizadas a partir da comparação das figuras 3 e 4.

Gráfico 3 – Evolução da distorção idade-ano no Brasil - Ensino Médio



Fonte: Disponível em:

<https://qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie?ano=2022&dependencia_id=5&localizacao_id=0&ciclo_id=AI>. Acesso em 01 jun. 2024.

A partir do gráfico exposto, realizamos uma análise das características de três períodos distintos. Entre 2006 e 2015, observa-se uma redução nos índices. No período de 2015 a 2018, há um leve aumento, seguido por uma relativa estabilidade, até que, entre 2018 e 2019, os números voltam a cair. Observamos uma tendência geral de redução nas porcentagens de distorção idade-ano em todos os anos do Ensino Médio. No 1º ano, a distorção caiu de 47,5% em 2006 para 30,0% em 2019. No 2º ano, a redução foi de 44,2% em 2006 para 25,9% em 2019. Para o 3º ano, a porcentagem caiu de 41,3% em 2006 para 21,0% em 2019.

Em 2020 e 2021, há uma interrupção da tendência de melhoria, com um aumento nas porcentagens de distorção, especialmente nos 2º e 3º anos. Notamos que os resultados deste período coincidem com o período de pandemia de COVID-19. Em 2021, a distorção no 1º ano foi de 26,9%, enquanto no 2º ano foi de 29,3%, e no 3º ano foi de 27,2%.

Posteriormente, em 2022, houve uma ligeira recuperação nas porcentagens de distorção. O 1º ano apresentou uma leve diminuição para 26,5%, o 2º ano caiu para 23,4%, e o 3º ano diminuiu para 22,6%.

Quando olhamos para o ano escolar, destacamos que a distorção idade-ano no 1º ano apresentou uma queda acentuada de 51,7% em 2006 para 26,5% em 2022. Embora a diferença seja significativa, nota-se que é a etapa do Ensino Médio que permanece com maior índice de adolescentes com atraso escolar.

De maneira geral, os dados da defasagem no Ensino Médio revelam uma tendência de melhoria contínua, indicando uma possível intervenção das políticas educacionais que visam corrigir o fluxo escolar. Apesar do impacto negativo da pandemia COVID-19, os dados de 2022 mostram sinais de recuperação, embora os níveis de distorção ainda não tenham retornado aos patamares pré-pandemia.

Essa análise destaca a necessidade de continuar monitorando e implementando políticas que possibilitem o apoio à progressão escolar adequada e, minimizar a distorção idade-ano, garantindo que crianças e adolescentes tenham a oportunidade de concluir sua educação na idade correta. No entanto, é preciso considerar que a progressão escolar por si só não assegura a aprendizagem. A depender da condição em que esses estudantes chegam às etapas finais da educação básica, especialmente no terceiro ano do ensino médio, o sentido da escolarização pode ser comprometido dando continuidade às desigualdades.

Neste contexto, no item seguinte, relacionamos as legislações e intervenções estaduais que inferimos impactar os resultados educacionais dos estudantes no Brasil.

1.2 Políticas Públicas

Para abordar o desafio que é a defasagem de idade em relação ao ano escolar em que os estudantes estão matriculados, diversas políticas públicas têm sido implementadas, conforme orientado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁵.

A LDB estabelece uma série de normas e diretrizes que regem a educação no Brasil, visando assegurar um ensino de qualidade e equitativo para todos os cidadãos. Em

⁵ Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em 02 jun. 2024.

relação ao fluxo escolar, a LDB propõe mecanismos para garantir a progressão adequada dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar, abordando diretamente questões relacionadas à defasagem idade-ano e à necessidade de correção de fluxo.

De acordo com o inciso IV do Art. 4º é assegurado o “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria” (BRASIL, 1996, n.p.), sendo esta uma das responsabilidades do Estado em relação à oferta da educação básica. O inciso VII no mesmo artigo, estabelece também o dever da “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, n.p.).

A garantia mencionada no inciso supracitado, é fortalecida pelo Artigo 24, Inciso V, alínea b) da LDB, que estabelece a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”. Este dispositivo legal permite que estudantes que estão em descompasso em relação ao ano escolar adequado para sua idade possam acelerar seus estudos, alinhando-se à faixa etária correta.

A integração entre o Artigo 4º e o Artigo 24, Inciso V, alínea b) da LDB corrobora com o desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo e flexível, que proporciona mecanismos para corrigir defasagens no percurso escolar dos alunos. Esta abordagem é fundamental na medida em que possibilita que todos tenham a oportunidade de avançar em seus estudos de acordo com seu ritmo e necessidades específicas.

Posteriormente, os Art. 37 e 38, abordam especificamente a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino, instituindo que a educação destinada a jovens e adultos deve atender àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade adequada. Neste caso, as oportunidades educacionais também devem ser oferecidas gratuitamente e de forma apropriada às necessidades desses estudantes, considerando suas características, interesses e condições de vida e trabalho.

Um fato que consideramos importante abordar neste momento é sobre a faixa etária. Nacionalmente, de acordo com o Artigo 5º da Resolução CNE/CEB Nº 3/2010, a idade mínima para a matrícula em cursos de EJA de Ensino Fundamental é de 15 (quinze) anos completos. Esta idade mínima respeita a prioridade de atendimento à escolarização obrigatória, garantindo que jovens que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental possam retomar seus estudos em uma modalidade adequada às suas necessidades e circunstâncias. Para cursos de EJA de Ensino Médio, o Artigo 6º da mesma resolução determina que a idade mínima para a matrícula é de 18 (dezoito) anos completos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁶ e o Estatuto da Juventude⁷ estabelecem claramente as faixas etárias para crianças, adolescentes e jovens, criando uma estrutura legal que orienta as políticas educacionais voltadas para esses grupos. Para tanto, é considerada criança a pessoa até doze anos de idade incompletos; adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade, e; jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos.

A etapa dos anos finais do Ensino Fundamental deve ser cursada entre 11 e 14 anos e o Ensino Médio entre 15 e 17 anos. Quando falamos em distorção idade-ano, podemos ter como exemplo um estudante com 14 anos de idade cursando o 6º ano do Ensino Fundamental, um com 15 anos cursando o 8º ano, um com 17 anos cursando o 1º ano do Ensino Médio.

Todos estes possuem direito à educação, atendendo às suas necessidades e especificidades e, por isso, há redes de ensino que propõem projetos que promovem o avanço e/ou aceleração de estudos, visando que os estudantes estejam com seus pares.

Em Mato do Grosso do Sul, a Secretaria de Estado de Educação (SED) estabelece, por meio do regime escolar⁸, a implementação do mecanismo de aceleração de estudos e a Educação de Jovens e Adultos.

Sobre a EJA, a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS) opera de acordo com a Deliberação CEE/MS n. 9090⁹, que prevê no Art. 9º que a “ idade mínima para ingresso na EJA, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na forma presencial e a distância, será de dezoito anos”.

Com relação à aceleração de estudos, o regime escolar indica este mecanismo para corrigir o atraso escolar dos estudantes em relação à idade-ano, possibilitando que os alunos alcancem o nível de desenvolvimento apropriado para suas idades. Neste contexto a SED oferta na REE/MS um projeto que visa oportunizar que estudantes em distorção idade-ano, de 14 a 17 anos, concluam o Ensino Fundamental, e; de 17 a 21 anos, concluam o Ensino Médio. O projeto, denominado Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA-MS), foi implementado em 2015 na etapa do Ensino Fundamental. Em 2018, foi expandido para o Ensino Médio sob o nome de Projeto

⁶ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 03 jun. 2024.

⁷ Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em 03 jun. 2024.

⁸ Resolução/SED n. 4.273, de 25 de janeiro de 2024. Disponível em <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/41c2cef1dee57aa04258abc006c3b21?OpenDocument&Highlight=2.EJA>. Acesso em 03 jun. 2024.

⁹ Deliberação CEE/MS n. 9090, de 15 de maio de 2009. Disponível em <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-9090.pdf>. Acesso em 03 jun. 2024.

AJA-MS Trajetórias. Em 2022, o projeto passou por uma reformulação e recebeu o novo título de Projeto AJA-MS Novos Percursos.

O curso AJA-MS é organizado em blocos de aprendizagem, de forma que os anos finais do Ensino Fundamental podem ser concluídos em dois blocos, com duração de um ano cada um:

- Bloco intermediário: compreende o 6º e o 7º ano do Ensino Fundamental;
- Bloco final: compreende o 8º e o 9º ano do Ensino Fundamental.

O curso AJA-MS Novos Percursos também é organizado em dois blocos, com duração de um ano cada um, que compreendem os 3 anos do Ensino Médio e possuem a opção de qualificação profissional. Nesta etapa, o primeiro bloco compreende o 1º ano do Ensino Médio e parte do 2º ano e, o segundo bloco compreende o 3º ano e parte do 2º ano do Ensino Médio.

No Estado de Mato Grosso do Sul, essa iniciativa se propõe a oferecer uma alternativa pedagógica específica para estudantes em distorção idade-ano. O projeto busca adaptar o ensino às necessidades desse grupo, proporcionando uma trajetória escolar flexível e alinhada às suas realidades, permitindo sua progressão na educação básica. Esse projeto, representa um avanço na política pública educacional, mas ainda enfrenta desafios na sua implementação, especialmente no que diz respeito ao suporte emocional e psicológico necessário para garantir a permanência e o sucesso dos estudantes.

Para complementar essas ações e atender às múltiplas demandas que atravessam a trajetória escolar dos estudantes, o Estado de Mato Grosso do Sul também implementou na rede estadual de ensino o Serviço Especializado de Apoio ao Processo Educativo (SEAPE/SED). Essa política pública busca ampliar o suporte oferecido às escolas, disponibilizando uma equipe multidisciplinar composta por profissionais da Psicologia Educacional e do Serviço Social. O SEAPE/SED atua no acompanhamento de estudantes em situação de vulnerabilidade, mediando conflitos, promovendo ações de inclusão e fortalecendo a rede de proteção escolar. Com isso, essa iniciativa contribui para a permanência dos alunos na escola, fornecendo suporte para que consigam superar dificuldades educacionais e sociais que afetam sua aprendizagem e desenvolvimento.

A rede municipal de educação da capital do Estado, Campo Grande, oferta a EJA dos anos finais do Ensino Fundamental amparada na legislação nacional¹⁰ no que diz

¹⁰ Resolução CNE/CEB Nº 3/2010

respeito a idade mínima de ingresso. Observamos aqui que a idade mínima de ingresso é a mesma idade atendida pelo Projeto AJA-MS na etapa do Ensino Fundamental.

Da mesma forma, outros programas de aceleração e/ou correção de fluxo escolar foram implementados em outros Estados e municípios brasileiros, como veremos a seguir.

O Projeto Acelerar para Vencer (PAV) foi uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), criado em 2008, com o objetivo de corrigir a distorção idade-ano de escolaridade e melhorar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental. Conforme descrito na pesquisa de Barbosa (2013), o PAV foi implementado para atender estudantes com pelo menos dois anos de defasagem escolar, utilizando uma metodologia centrada em aprendizagens significativas, com base no currículo básico e no fortalecimento da autoestima para acelerar a aprendizagem e promover sua inclusão no ano escolar adequado para suas idades.

O Projeto Travessia foi implementado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco em 2007, com o objetivo de corrigir a distorção idade-ano no Ensino Médio. A motivação para a implementação do Projeto Travessia está relacionada à alta taxa de distorção idade-ano no Ensino Médio em Pernambuco, que atingiu cerca de 70% em 2007. De acordo com Correia (2015), este projeto visa atender estudantes proporcionando uma educação de qualidade que permita a conclusão do Ensino Médio em um tempo reduzido de 15 meses.

O Programa Tempos de Aprender foi criado pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora e implementado nas escolas municipais a partir de 2015. A iniciativa surgiu como resposta aos elevados índices de abandono e repetência na rede municipal, evidenciados por um levantamento realizado em 2014. O principal objetivo do projeto é recuperar a trajetória educacional dos alunos que enfrentam a distorção idade-ano, reestruturando os tempos e espaços escolares para facilitar a (re)construção do aprendizado daqueles que, por diversas razões, tiveram seus estudos interrompidos. Tempos de Aprender é especialmente voltado para estudantes do Ensino Fundamental (Brasil, 2022).

O Projeto Avançar foi uma iniciativa implementada pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC-AM) em 2005. O principal objetivo do Projeto Avançar era oferecer um atendimento educacional diferenciado para estudantes que estavam em defasagem escolar, buscando regularizar o fluxo escolar e garantir que pudessem completar o Ensino Fundamental e Médio dentro de um período de tempo reduzido (Baraúna, 2016). A implementação do projeto foi motivada pela alta taxa de distorção

idade-ano no Estado do Amazonas, que atingiu 64,1% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental em 2003 (Araújo, 2016).

O Projeto Entrelaçando foi uma iniciativa de correção de fluxo escolar implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) a partir de 2010. A criação do Projeto Entrelaçando foi motivada pela necessidade de enfrentar o desafio da distorção idade-ano nas escolas municipais de Belo Horizonte. Dados do Censo Escolar de 2009 revelaram que 17,3% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental da rede municipal estavam em situação de distorção idade-ano. Em resposta a essa realidade, a SMED-BH desenvolveu o Projeto Entrelaçando, destinado a alunos de 11 a 14 anos, matriculados no 1º ou 2º ciclo do Ensino Fundamental¹¹, com uma defasagem de dois ou mais anos em relação à idade prevista para o ano escolar correspondente (Pinto, 2016).

O Programa de Correção de Fluxo Escolar no município de Rio das Ostras, no Estado do Rio de Janeiro, foi implementado pela Secretaria Municipal de Educação em 2014. Este programa foi uma resposta à elevada taxa de distorção idade-ano nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas municipais. Em 2013, Rio das Ostras apresentava uma taxa de 34,6% de distorção idade-ano, com 17,4% de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental (Carvalho, 2021).

Observamos que parte dos projetos e programas educacionais destacados nos Estados brasileiros foram formulados ou reforçados à luz dos desafios evidenciados nos indicadores de distorção idade-ano, como os apresentados nos mapas da subseção anterior. Ainda que alguns tenham sido implementados antes do período analisado, como é o caso do Projeto Avançar, é nas últimas décadas que se ampliaram as discussões públicas e acadêmicas sobre os efeitos da distorção e as estratégias para enfrentá-la. Na seção a seguir, apresentamos iniciativas que, em sua maioria, mantêm-se ativas ou foram atualizadas nos últimos dez anos, contribuindo para a construção de políticas educacionais sensíveis a esse fenômeno.

Em 2018, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) elaborou e publicou um relatório¹² apresentando um panorama da distorção idade-ano no Brasil, informando que nosso país enfrenta um grave problema com relação ao atraso escolar na educação básica que afeta mais de 7 milhões de estudantes.

¹¹ Refere-se aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

¹² Disponível em https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em 04 jun. 2024.

Segundo o documento publicado, esse fenômeno é particularmente prevalente entre adolescentes que, em algum momento, foram reprovados ou evadiram e retornaram à escola em um ano não correspondente à sua idade. Neste contexto, a distorção idade-ano é vista como um indicador de fracasso escolar que impacta significativamente as camadas mais vulneráveis da população, aumentando o risco de exclusão social e de abandono precoce dos estudos para ingresso no mercado de trabalho de forma precária.

O UNICEF, em parceria com outras organizações, lançou a iniciativa *Trajetórias de Sucesso Escolar* para apoiar municípios e estados na criação e implementação de políticas públicas voltadas para a correção da distorção idade-ano. A estratégia desenvolvida reúne e disponibiliza em uma plataforma digital indicadores de fluxo escolar em diferentes níveis — nacional, estadual, municipal e escolar — com base nos dados do Censo Escolar.

Além de fornecer dados sobre distorção idade-ano, abandono e reprovação, o site também oferece análises detalhadas por gênero, raça e região, revelando como o atraso escolar está relacionado às desigualdades existentes no Brasil. Essa estratégia visa promover ações específicas que possibilitem uma trajetória escolar de sucesso para todos os estudantes, especialmente nas regiões do Semiárido, Amazônia e grandes centros urbanos.

O *Trajetórias de Sucesso Escolar* se soma a outras ações como a *Busca Ativa Escolar*¹³, que procura identificar e trazer de volta para a escola crianças e adolescentes que estão fora do sistema educacional. Essas iniciativas fazem parte do esforço coletivo denominado *Fora da Escola Não Pode!*, uma campanha que busca garantir o direito de aprender a cada criança e adolescente.

A importância das políticas públicas nesse contexto é ressaltada pela necessidade de articulação entre diferentes níveis de governo e setores da sociedade. Estados e municípios devem implementar estratégias que garantam o acesso e a permanência dos alunos na escola, além de oferecerem uma educação de qualidade que responda às necessidades específicas dos estudantes.

Destacamos neste item alguns dos principais artigos da LDB que abordam disposições específicas para aqueles que não concluíram a educação básica na idade

¹³ É uma plataforma digital desenvolvida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (CONGEMAS) e o Instituto TIM. Esta iniciativa tem como principal objetivo ajudar municípios e estados brasileiros a identificar, registrar e acompanhar crianças e adolescentes que estão fora da escola, garantindo seu direito à educação. Disponível em <https://buscaativaescolar.org.br/>. Acesso em -4 jun. 2024.

apropriada. Além disso, abordamos o que dizem os dispositivos legais acerca da faixa etária de crianças, adolescentes e jovens, bem como apresentamos alguns projetos e programas implementados em diferentes regiões brasileiras em diferentes períodos. Ressaltamos que escrevemos com mais detalhes o contexto educacional de Mato Grosso do Sul, pontuando também o atendimento de estudantes em distorção idade-ano pela rede estadual e municipal de ensino por este ser o cenário em que esta pesquisa se desenvolve.

1.3 As pesquisas que já foram feitas

Nos últimos anos, houve um aumento na quantidade de pesquisas que estudaram a distorção idade-ano. A partir do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foi possível levantar 33 pesquisas que continham o termo “distorção idade-ano” como palavra-chave. Dessas, 12 foram publicadas entre 2021 e 2022 e tratam sobre políticas públicas e estudo de projetos que visam a correção de fluxo nos Estados do Rio Grande do Sul (Ribeiro, 2021; Martins, 2021; Betoni, 2021; Chiapinoto, 2022), Bahia (Fernandes, 2021; Silva, 2021), Minas Gerais (Neto, 2021; Silveira, 2021) e Rio de Janeiro (Carvalho, 2021; Silveira, 2021; Tibães, 2021; Meneses, 2022).

De maneira geral, as pesquisas buscam analisar a problemática a partir do cenário local, entretanto, é possível notar uma convergência para as conclusões. Assim, trazemos algumas dessas pesquisas com a finalidade de apontar o que vem sendo discutido e proposto acerca da distorção idade-ano. Destacamos que não encontramos nenhuma que esteja vinculada com a Educação Matemática.

Chiapinoto (2022) foca nas políticas públicas e gestão educacional relacionadas à distorção idade-ano na rede municipal de educação de Santa Maria/RS. O estudo visa compreender como essas políticas afetam a correção do fluxo escolar no Ensino Fundamental, investigando os índices de distorção idade/ano, os fatores que contribuem para essa distorção, e as políticas públicas adotadas para mitigá-la. Este autor utiliza uma abordagem qualitativa, entrevistas semiestruturadas, e questionários online, analisando os dados sob três categorias principais: políticas públicas (preventivas, reparadoras, ações intersetoriais), fatores (intraescolares, extraescolares, coronavírus e educação), e trajetória escolar (conceito de sucesso escolar, não aprendizagem, avaliação). O estudo revela que, desde 2006, os índices de distorção idade-ano vêm diminuindo nas escolas públicas brasileiras, destacando a complexidade do tema e sua relação com variadas dimensões, incluindo políticas públicas, cultura familiar, e vulnerabilidade social.

A pesquisa de Neto (2021) investiga a problemática da distorção idade-ano em uma escola localizada em Caucaia, Ceará. O estudo foca em compreender como a distorção idade-ano afeta o fluxo escolar e o rendimento dos estudantes. Utilizando uma metodologia qualitativa, incluindo mapeamento de trajetória e entrevistas com alunos, o autor identifica fatores internos e externos que influenciam essa distorção: a dificuldade ou a falta de acesso ao transporte escolar, a necessidade de contribuir para a renda familiar e o consequente ingresso no mercado de trabalho, modo de organização da escola, gestão e as práticas pedagógicas internas e, a ausência de um acompanhamento para estudantes. Os resultados apontam para a necessidade de um Plano de Ação Educacional visando melhorias no fluxo escolar e no desempenho dos alunos.

Carvalho (2021) aborda o Programa Municipal de Correção de Fluxo em Rio das Ostras/RJ, focando nas práticas docentes para enfrentar a distorção idade-ano. Analisa mudanças nas práticas diárias dos professores, considerando as necessidades peculiares dos alunos com distorção idade-ano. A pesquisa, de caráter qualitativo, utiliza análise documental, questionários e entrevistas, concluindo que as práticas cotidianas dos docentes são influenciadas pelas necessidades dos alunos, incluindo aspectos não só pedagógicos, mas também sociais. Neste estudo, Carvalho (2021) conclui que as práticas docentes no Programa Municipal de Correção de Fluxo em Rio das Ostras/RJ se adaptam para atender às necessidades específicas dos alunos em distorção idade-ano, integrando aspectos pedagógicos e sociais. Revela a importância de estratégias de ensino focadas na realidade desses estudantes, indicando que abordagens personalizadas e sensíveis ao contexto social e emocional dos alunos podem promover o sucesso educacional e a correção do fluxo escolar.

Cabe falar que o termo “correção de fluxo”, conforme discutido por Betoni (2021), refere-se às estratégias e iniciativas educacionais destinadas a alinhar a trajetória escolar dos estudantes com sua idade apropriada, visando minimizar ou eliminar a distorção idade-ano. Esta abordagem busca não apenas corrigir o atraso escolar, mas também promover um ambiente de aprendizagem que reconheça e valorize as experiências e perspectivas individuais dos estudantes. Nestes espaços ganham força a proposta de metodologias de ensino que sejam inclusivas, participativas e adaptadas às necessidades específicas de cada estudante.

A pesquisa de Carvalho (2021) compartilha semelhanças com o trabalho de Neto (2021) ao abordar a distorção idade-ano, focando em práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas para a correção do fluxo escolar. Ambas destacam a importância de

entender e abordar os fatores internos e externos que contribuem para essa distorção, sugerindo a necessidade de um enfoque mais holístico que inclua o suporte socioemocional e a adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos afetados. Essas pesquisas dialogam entre si ao evidenciar que as soluções para a distorção idade-ano requerem uma abordagem multifacetada que englobe tanto a estrutura e prática escolares quanto o contexto social e familiar dos estudantes.

A pesquisa de Tibães (2021) concentra-se na avaliação das políticas e projetos de correção de fluxo na rede de ensino do município do Rio de Janeiro, focando nas turmas do Ensino Fundamental II. O estudo visa identificar e analisar como as políticas de avaliação influenciam esses projetos, além de compreender as interpretações e ações dos profissionais educacionais nesse contexto. Os resultados indicam uma conexão entre políticas de avaliação e correção de fluxo, destacando a persistência de uma cultura de reprovação.

Tibães (2021) visa entender como essas políticas e projetos influenciam o enfrentamento da distorção idade-ano, uma preocupação comum nas pesquisas de Carvalho (2021) e Neto (2021). Entretanto, Tibães (2021) aborda a naturalização da reprovação escolar e a centralização dos processos avaliativos, argumentando que tais práticas definem as políticas educacionais, incluindo as curriculares e as voltadas para a correção do fluxo escolar. O trabalho desenvolvido revela que, apesar dos projetos de correção de fluxo buscarem a aceleração da conclusão das etapas de ensino e servirem como estratégia para minimizar a participação de estudantes com rendimento abaixo da média nas avaliações em larga escala, eles também perpetuam a responsabilização do aluno pelo próprio fracasso escolar, consolidando uma construção discursiva de *bom aluno* baseada em lógicas hegemônicas.

Este estudo dialoga diretamente com as pesquisas de Carvalho (2021) e Neto (2021) ao enfatizar a importância de políticas e práticas que abordem as causas e os efeitos da distorção idade-ano. Enquanto Carvalho (2021) foca nas mudanças nas práticas docentes em Rio das Ostras/RJ como resposta ao desafio da distorção idade-ano, Neto (2021) analisa os fatores internos e externos que contribuem para esta condição em Caucaia/CE, Tibães (2021) examina a interface entre políticas de avaliação e projetos de correção de fluxo no Rio de Janeiro, destacando como essas políticas se entrelaçam na gestão educacional. Juntas, essas pesquisas fornecem uma visão abrangente sobre os desafios e as estratégias para enfrentar a distorção idade-ano no contexto brasileiro,

ressaltando a necessidade de políticas educacionais integradas que promovam uma educação inclusiva e equitativa.

Neste contexto, a pesquisa de Lopes (2019) investiga o aprender e o não aprender de adolescentes inseridos em um projeto de correção de distorção idade-ano implementado em Mato Grosso do Sul. O projeto em questão é intitulado *Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA-MS)*, utilizando a Metodologia da Problemática e fundamentando-se na Teoria Histórico-Cultural. Lopes (2019) destaca a importância de abordagens educacionais que reconheçam as particularidades dos estudantes retornando ao processo de escolarização, sob a perspectiva teórica adotada. Os resultados apontam para a promoção de uma aprendizagem significativa e a ressignificação da experiência educacional dos participantes a partir da metodologia de ensino utilizada pelos docentes. Além disso, Lopes (2019) conclui que o projeto AJA-MS, ao oferecer abordagens pedagógicas diversificadas e considerar as especificidades dos alunos em distorção idade-ano, tem contribuído positivamente para o avanço no processo de escolarização, conforme os dados do censo escolar.

Observa-se que os apontamentos de Lopes (2019) corroboram com os de Carvalho (2021) e Neto (2021) ao enfatizar a necessidade de abordagens educacionais adaptadas para enfrentar a distorção idade-ano. Enquanto Carvalho (2021) foca nas mudanças nas práticas docentes e no impacto de políticas públicas em Rio das Ostras, e Neto (2021) analisa os fatores internos e externos que contribuem para a distorção idade-ano em Caucaia, CE, Lopes (2019) destaca a importância de projetos específicos que visam reinserir jovens no processo educativo por meio de metodologias que respeitam e valorizam suas experiências e contextos sociais. Assim, as três pesquisas se complementam ao apontar caminhos para superar desafios relacionados à distorção idade-ano, reforçando a importância de políticas e práticas pedagógicas que sejam inclusivas, contextualizadas e capazes de promover o sucesso educacional de todos os estudantes.

As pesquisas sobre a distorção idade-ano no Brasil apontam para um problema estrutural no sistema educacional, caracterizado pela desigualdade entre a idade do aluno e o ano que ele deveria estar cursando, com uma defasagem de dois anos ou mais sendo considerada crítica. Este fenômeno é consequência de múltiplos fatores, incluindo reprovação, abandono escolar e ingresso tardio no sistema educacional. Tais situações podem acarretar impactos significativos no desenvolvimento educacional e social dos

estudantes, levando à desmotivação, baixo desempenho acadêmico e, em muitos casos, à evasão escolar.

A partir dos dados coletados em diversos estudos, incluindo análises do Censo Escolar e pesquisas acadêmicas, identifica-se uma tendência de redução das taxas de distorção idade-ano ao longo dos anos, embora o problema persista como um desafio significativo, principalmente no Ensino Médio. Essa diminuição gradual pode ser atribuída a esforços contínuos e políticas de intervenção focadas na correção de fluxo, visando à promoção da progressão regular dos estudantes e à implementação de programas de aceleração da aprendizagem.

As propostas para enfrentar a distorção idade-ano, como pudemos ver, incluem a produção e implementação de políticas educacionais longitudinais, começando no Ensino Fundamental, para prevenir o acúmulo de defasagens que se estendem ao Ensino Médio. Entre as estratégias destacam-se:

- i) Programas de Aceleração da Aprendizagem: projetos que buscam adequar o nível de conhecimento dos estudantes ao seu ano atual, permitindo que recuperem o tempo perdido e prossigam em sua trajetória educacional de forma mais alinhada à sua faixa etária.
- ii) Flexibilização Curricular: adaptações no currículo escolar para atender às necessidades específicas dos estudantes em distorção idade-ano, considerando diferentes métodos de ensino que possam facilitar a aprendizagem.
- iii) Apoio Psicopedagógico: oferecer suporte emocional e pedagógico aos estudantes, reconhecendo os desafios psicológicos que a defasagem idade-ano pode acarretar. O Projeto AJA-MS, conta com uma equipe pedagógica específica para atender os estudantes; até 2019, um psicólogo educacional compunha esta equipe.
- iv) Inclusão de Tecnologias Educacionais: utilização de ferramentas tecnológicas que possam contribuir para a personalização do aprendizado, atendendo às necessidades individuais de cada estudante.
- v) Fortalecimento da Relação Escola-Família: envolver as famílias no processo educativo, promovendo uma parceria que contribua para o engajamento e a motivação dos estudantes.

Embora os desafios sejam significativos, a combinação dessas estratégias, aliada a um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade educacional, pode contribuir para a redução das taxas de distorção idade-ano e promover um sistema educacional mais inclusivo e equitativo no Brasil. No entanto, a implementação dessas estratégias não é simples. Medidas como o envolvimento da família no processo educativo, por exemplo, esbarram em realidades complexas, como a ausência de um núcleo familiar estruturado, a

falta de apoio ou até mesmo situações em que os responsáveis estão privados de liberdade. Esses fatores impõem limites à aplicabilidade das políticas educacionais, demandando soluções que sejam sensíveis às diferentes realidades dos estudantes.

Além disso, as políticas educacionais estão diretamente relacionadas às prioridades definidas pelos governos em diferentes esferas. O cenário educacional brasileiro tem sido marcado por descontinuidades, variações de investimento e divergências nas diretrizes adotadas.

No item a seguir, apresentamos nossa questão de pesquisa, bem como os objetivos a que se propõe o desenvolvimento desta pesquisa.

1.4 Objetivos

Conforme vimos até agora, o atraso escolar é um dos desafios presentes no sistema educacional brasileiro, impactando diretamente a trajetória escolar, desenvolvimento integral e contexto social dos estudantes. Maioli (2014), apoiando-se em Lorenzato (2006), observa que a matemática é frequentemente apontada como um dos principais obstáculos enfrentados pelos estudantes ao longo da trajetória escolar, sendo relacionada a altos índices de repetência e evasão. Tais processos compõem o que se pode entender como exclusão escolar, caracterizada não apenas pela saída da escola, mas também pelas permanências marcadas por dificuldades de aprendizagem, desinteresse ou distanciamento. Neste sentido, tal constatação reforça a necessidade de compreender de que maneira o ensino e a aprendizagem dessa disciplina se relacionam com as desigualdades e os obstáculos vivenciados pelos estudantes. Por isso, este estudo busca explorar a relação entre a matemática e a distorção idade-ano, investigando fatores relacionados a esse componente curricular que contribuem para a defasagem escolar.

Assim, nossa questão norteadora de pesquisa é *de que maneira a matemática como objeto de conhecimento influencia na situação de distorção idade-ano na rede pública de ensino no Estado de Mato Grosso do Sul?*

Buscando responder a esta problemática, elencamos nossos objetivos geral e específicos, expostos a seguir.

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar em que medida a matemática como componente curricular obrigatório influencia nas situações de distorção idade-ano de estudantes em Mato Grosso do Sul.

1.4.2 Objetivos específicos

- Investigar condições e restrições impostas pelas instituições que influenciam nos índices de distorção idade-ano;
- Identificar situações que contribuem para retenção escolar e/ou permanência em distorção idade-ano;
- Analisar relações do estudante com a matemática e as instituições às quais ele pertence;

Investigar condições e restrições institucionais que impactam diretamente os índices de distorção inclui a análise de políticas educacionais, infraestrutura escolar, formação de professores, e os recursos disponíveis nas escolas. Acreditamos que este estudo é fundamental para identificar as barreiras sistêmicas que dificultam a progressão adequada dos estudantes.

O segundo objetivo trata de investigar os motivos pelos quais os estudantes são retidos ou permanecem defasados, considerando fatores, como: dificuldades de aprendizagem, apoio familiar, condições socioeconômicas, e aspectos emocionais e psicológicos. Essa análise permitirá um entendimento acerca das experiências dos estudantes oferecendo uma visão integral das suas trajetórias escolares.

Analisar as relações entre a matemática, os estudantes e as instituições que permeiam as trajetórias, envolve explorar como a matemática é percebida pelos estudantes, e como as expectativas institucionais influenciam o desempenho e a motivação dos mesmos. Esta análise permitirá compreender como/se a matemática pode ser um fator de inclusão ou exclusão escolar.

Em conjunto, esses objetivos específicos possibilitam uma visão abrangente das múltiplas facetas que influenciam a distorção idade-ano, bem como evidenciar a complexidade das interações entre estudantes, professores, instituições e matemática. Para fundamentar nossas análises, utilizaremos referências teóricas que nos ajudarão a compreender melhor o fenômeno em estudo. Ademais, nos permitirão explorar as dinâmicas educacionais e institucionais envolvidas, bem como propor reflexões acerca das causas e efeitos da distorção idade-ano. No capítulo seguinte, apresentamos as principais referências que embasam este trabalho.

CAPÍTULO 2: Referenciais Teórico e Metodológico

Neste capítulo, estruturamos uma base teórica e metodológica que orienta a análise dos dados produzidos, proporcionando uma compreensão aprofundada das dinâmicas e desafios relacionados à distorção idade-ano e uma possibilidade de interferência acerca da matemática. Este embasamento nos permite realizar uma investigação fundamentada, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias educativas que atendam e reflitam as necessidades dos estudantes.

2.1 Referencial teórico

Nesta seção abordamos os referenciais teóricos que nos auxiliam na análise dos dados levantados, referentes à distorção idade-ano. Para tanto, apresentamos inicialmente elementos acerca da teoria bourdieusiana, que inclui os conceitos de *habitus*, *capital cultural* e *campo*, essenciais para compreender a reprodução das desigualdades sociais no sistema educacional. Em seguida, trazemos os conceitos estudados por Max Weber, que abrangem o campo da sociologia, como a ação social, tipos de dominação e a racionalização, oferecendo uma perspectiva sobre as estruturas de poder e suas influências nas práticas educativas.

Enfim, tratamos da Teoria Antropológica do Didático, desenvolvida por Yves Chevallard, que fornece um referencial teórico-metodológico para analisar as práticas educativas. Esta teoria nos permite compreender como o estudante se relaciona com conhecimento matemático, ou não, diante das instituições das quais é sujeito.

2.1.1 Teoria bourdieusiana

Pierre Bourdieu é um dos sociólogos mais influentes no campo da educação. Suas teorias sobre *capital cultural*, *habitus* e *campo* são fundamentais para entender como as desigualdades educacionais são reproduzidas. Na obra *Escritos de Educação*, Bourdieu (2015) explora como a educação contribui para a perpetuação das desigualdades sociais ao legitimar certas formas de conhecimento e habilidades que são acessíveis às classes dominantes. Por isso, é a partir deste trabalho, que reúne as principais produções do pensador francês, que nossa pesquisa será fundamentada.

No artigo intitulado *Sobre as artimanhas da razão imperialista*¹⁴, Bourdieu e Wacquant (1998) oferecem uma crítica contundente ao neoliberalismo¹⁵ e a sua influência

¹⁴ O artigo está presente no prefácio da obra *Escritos de Educação* (Bourdieu, 2015)

¹⁵ Refere-se à filosofia econômica e política que enfatiza a importância do mercado livre e a redução da intervenção do governo na economia.

sobre o campo educacional. Eles argumentam que o neoliberalismo promove uma *razão imperialista*, que impõe uma lógica econômica global, desconsiderando e muitas vezes suprimindo conhecimentos e práticas locais.

Ao priorizar o mercado livre e a competição essa lógica neoliberal tende a perpetuar as desigualdades sociais e econômicas. Bourdieu e Wacquant (1998) destacam que as políticas neoliberais favorecem desproporcionalmente as classes dominantes, que possuem maior capital econômico e cultural. Esse favorecimento ocorre em detrimento das classes menos privilegiadas, que enfrentam maiores desafios para acessar e se beneficiar do sistema educacional.

Um dos aspectos mais críticos levantados por Bourdieu é a desvalorização do capital cultural e social em favor do capital econômico. Ao adotarem métricas de eficiência e competitividade típicas do neoliberalismo as instituições educacionais negligenciam as desigualdades de origem, não reconhecendo as diferentes disposições (*habitus*) dos estudantes. Essa abordagem ignora as condições pré-existentes dos alunos, exacerbando a distorção idade-ano e ampliando o fosso entre os alunos de diferentes origens socioeconômicas.

Cabe aqui mencionar de forma breve que o capital cultural refere-se aos conhecimentos, habilidades, educação e vantagens que uma pessoa possui, que lhe conferem um certo status social (Bourdieu, 2015). Nesta perspectiva, no contexto escolar, podemos inferir que estudantes de famílias com alto capital cultural tendem a se adaptar melhor ao sistema educacional, enquanto aqueles com menor capital cultural enfrentam maiores desafios, muitas vezes resultando em repetências e consequente atraso escolar.

Por exemplo, estudantes que não têm acesso a livros em casa ou cujo ambiente familiar não valoriza a educação formal podem ter mais dificuldades em acompanhar o currículo escolar - este fato pode contribuir com o aumento na distorção idade-ano. Isso está alinhado com as observações de Ribeiro (2021) sobre os impactos do ambiente socioeconômico na trajetória escolar dos alunos. Adiante discutiremos os estados do capital cultural, apresentados por Bourdieu (1979).

Aqui, também compete mencionar que o conceito de *habitus*, abordado por Bourdieu (1974), descreve as disposições duráveis e transponíveis que os indivíduos adquirem por meio de suas experiências sociais. Dessa forma, notamos como essas disposições influenciam a maneira como estudantes percebem e respondem às oportunidades e desafios educacionais, uma vez que o *habitus* é formado por experiências

passadas e afeta diretamente as expectativas que têm em relação ao seu desempenho acadêmico.

Em sua obra, Bourdieu (2015) argumenta que o *habitus* de alunos de classes sociais menos favorecidas frequentemente não se alinha com as expectativas e normas do sistema educacional. Acreditamos que isso contribui para a distorção idade-ano, pois os estudantes, ao não compartilharem do mesmo capital cultural valorizado pela escola, enfrentam dificuldades em se adaptar às exigências acadêmicas. Essa discrepância pode levar a uma falta de motivação e ao abandono escolar precoce, conforme discutido por Almeida e Farias (2018).

O *habitus* é formado ao longo da vida, começando na infância e sendo continuamente moldado pelas experiências e interações sociais. Ele representa a internalização das estruturas sociais e culturais nas práticas cotidianas dos indivíduos. Segundo Bourdieu, o *habitus* opera como “estruturas estruturadas predispostas a operar como estruturas estruturantes” (Bourdieu, 1977, p.72 apud Cicourel, 2007, p.2), ou seja, ele é tanto um produto quanto um produtor das práticas sociais.

A socialização familiar pode ser considerada um exemplo de *habitus* na educação, pois, desde o nascimento os indivíduos começam a adquirir capacidades perceptivas, motoras, conceituais e verbais que os identificam como membros de um grupo ou comunidade. Assim, no contexto educacional, o *habitus* se manifesta nas disposições que os estudantes trazem para a escola que, por sua vez, podem influenciar o desempenho acadêmico e interações com os professores e colegas. Outra observação apontada insistentemente por Bourdieu (1979) é que os estudantes que pertencem a famílias com alto capital cultural tendem a ter um *habitus* que está mais alinhado com as expectativas escolares, facilitando seu sucesso acadêmico.

Assim, o *habitus* contribui para a reprodução das desigualdades sociais ao perpetuar as disposições e práticas que favorecem aqueles que já estão em uma posição vantajosa. Por exemplo, a familiaridade com a linguagem acadêmica, os modos de comportamento valorizados pela escola e a capacidade de apreciar e se envolver com o conteúdo cultural são aspectos do *habitus* que podem diferenciar os alunos de diferentes origens sociais.

Na obra *Escritos de Educação*, notamos que o conceito de *habitus* pode ser visualizado à medida em que Pierre Bourdieu explica como as disposições internalizadas dos indivíduos, adquiridas por meio da socialização, influenciam suas práticas e percepções dentro do sistema educacional.

Bourdieu e Wacquant (1998) também criticam a ameaça à autonomia das instituições educacionais, pois, observam que a imposição de lógicas de mercado e a padronização dos currículos desvalorizam a educação, impedindo a emancipação social e crítica. Isso significa que, quando as escolas e instituições educacionais adotam práticas e princípios baseados no mercado, como a competição, a eficiência econômica e a padronização, elas acabam por enfraquecer o verdadeiro valor da educação. Neste contexto, convém mencionar que as lógicas de mercado referem-se às práticas que tratam a educação como um produto ou serviço que deve ser eficiente e competitivo. Isso inclui a implementação de métricas de desempenho, rankings e uma ênfase excessiva em resultados padronizados.

A padronização dos currículos diz respeito aos currículos escolares uniformizados, com pouca flexibilidade para atender às necessidades e contextos específicos dos estudantes. Dito isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), que define os direitos e objetivos de aprendizagem essenciais para todos os estudantes brasileiros, pode ser vista como uma tentativa de padronização do currículo nacional.

Embora a BNCC tenha como objetivo garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos, promovendo uma base comum de conhecimento, habilidades e competências, ela também prevê uma parte flexível destinada a atender as particularidades regionais e locais. No entanto, a crítica bourdieusiana sugere que, mesmo com essa flexibilidade¹⁶, a padronização curricular pode ainda negligenciar as especificidades culturais e socioeconômicas dos alunos. A forma como as escolas implementam essa flexibilidade pode estar limitada pela valorização do capital cultural dominante, o que faz com que as desigualdades educacionais persistam, especialmente em contextos mais vulneráveis. Assim, a tentativa de adaptar o currículo pode ser insuficiente para superar as diferenças de acesso ao capital cultural e às realidades socioeconômicas diversas.

Acerca da desvalorização da educação, observa-se que, quando a educação é tratada dessa maneira, seu valor intrínseco como meio de desenvolvimento intelectual e pessoal é reduzido. Ao invés de um processo que promove a criatividade, o pensamento crítico e a compreensão profunda, a educação passa a um segmento pautado na conformidade, memorização e desempenho em testes.

¹⁶ Cabe dizer que a flexibilidade curricular ainda se configura como uma preocupação atual no cenário educacional, visto que a Lei nº 14.945/2024, recentemente sancionada, encontra-se em fase inicial de implementação e também prevê essa diretriz para o Ensino Médio.

A respeito do impedimento da emancipação social e crítica, corresponde à capacidade dos indivíduos de pensar criticamente sobre sua sociedade e de agir para mudar suas condições sociais. Assim, uma educação voltada para a formação crítica possibilita que os estudantes possam questionar, analisar e transformar sua realidade social. Mas, quando esta é dominada por lógicas de mercado e currículos padronizados, essa capacidade é limitada, pois neste cenário os estudantes não são incentivados a pensar de forma independente ou crítica.

A globalização, sob a ótica neoliberal, é vista como uma força homogeneizadora que suprime a diversidade cultural e epistemológica, impondo uma cultura dominante que muitas vezes não corresponde às realidades locais.

Em outras palavras, a globalização neoliberal ao invés de valorizar e preservar a diversidade cultural e intelectual, promove uma convergência para um único modelo cultural e econômico. Cabe dizer que tomamos como diversidade cultural a variedade de culturas, tradições, línguas e formas de vida ao redor do mundo e, diversidade epistemológica a variedade de formas de conhecimento e modos de compreender o mundo. Sob a globalização neoliberal, essas diversidades são frequentemente negligenciadas ou eliminadas em favor de uma cultura dominante. A cultura dominante, por sua vez, é aquela que detém mais poder e influência, geralmente oriunda dos países mais ricos e poderosos.

Assim, Bourdieu e Wacquant (1998) criticam a globalização neoliberal por promover uma uniformidade cultural e intelectual que não respeita nem valoriza a diversidade local. Ao invés de enriquecer as culturas locais com trocas mútuas de ideias e práticas, a globalização neoliberal tende a impor um modelo único, dominante, que pode não ser adequado ou relevante para as diversas realidades ao redor do mundo.

Em *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, Bourdieu (1996) analisa como o sistema educacional contribui para a perpetuação das desigualdades sociais e culturais. Neste artigo, o autor argumenta que a escola reforça e perpetua as desigualdades existentes porque o sistema educacional tende a favorecer os alunos que já possuem um capital cultural e social elevado, geralmente oriundos de famílias mais privilegiadas. É neste cenário que é possível notar que o *habitus*, ou as disposições internalizadas influenciam como os indivíduos percebem e respondem ao mundo. Estudantes de diferentes origens sociais têm *habitus* diferentes, o que afeta seu desempenho escolar e sua capacidade de se adaptar às expectativas e normas da escola.

Outro conceito introduzido por Bourdieu (1996) neste trabalho é o de *violência simbólica*. A definição deste conceito diz respeito à imposição de uma visão de mundo

dominante, que faz com que as estruturas sociais de dominação e desigualdade sejam percebidas como legítimas e naturais. A violência simbólica consiste em uma forma de poder que atua por meio da aceitação tácita, de normas e valores da classe dominante, por parte de todas as classes sociais. Note que, ao contrário da violência física, que é explícita e visível, a violência simbólica é sutil e muitas vezes invisível, pois funciona por meio da internalização das estruturas de dominação nas práticas cotidianas e nas disposições dos indivíduos (*habitus*).

A escola conservadora reflete uma visão de que a escola conserva e perpetua a estrutura social existente. Bourdieu (1996) argumenta que ao valorizar e reforçar o capital cultural das classes dominantes, a escola perpetua as estruturas de poder existentes, ao invés de ser um agente de transformação social.

Para explicar como a cultura e a educação contribuem para a reprodução das desigualdades sociais, Bourdieu (1979) introduziu o conceito de capital cultural em três estados, a saber: incorporado, objetivado e institucionalizado.

O capital cultural incorporado refere-se às disposições duráveis e internalizadas que as pessoas adquirem por meio da socialização. Neste caso, o corpo é diretamente envolvido no processo, pois o indivíduo assimila e internaliza essas disposições de maneira duradoura, tornando-as parte de sua forma de agir e perceber o mundo. Por isso, diz-se que ele incorpora esse capital, sem que seja possível transferi-lo diretamente para outra pessoa. Este estado do capital inclui habilidades, conhecimentos, gostos e competências que se incorporam ao *habitus* dos indivíduos. A capacidade de apreciar uma obra de arte, a maneira de falar e os modos de comportamento que são valorizados em determinados contextos sociais, correspondem a exemplos do capital cultural incorporado.

O capital cultural no estado objetivado consiste em bens culturais materiais que uma pessoa possui, como livros, instrumentos musicais, obras de arte e outras formas tangíveis de cultura. Podemos citar, como exemplo, ter uma biblioteca pessoal extensa, possuir obras de arte valiosas ou instrumentos musicais. Nota-se uma possibilidade de transferência deste capital cultural, entretanto sua incorporação segue intransferível.

O capital cultural institucionalizado, por sua vez, refere-se às qualificações e credenciais formalmente reconhecidas que uma pessoa pode adquirir por meio de instituições educacionais e outras formas de certificação oficial. Aqui encaixam-se as qualificações educacionais e certificações formais que uma pessoa adquire, como diploma universitário, certificado de uma escola renomada ou títulos acadêmicos como mestrado e doutorado.

Bourdieu (2015) aponta que compreender o significado de capital cultural é fundamental quando intencionamos entender as desigualdades educacionais e sociais. O autor afirma isso ao observar que famílias com alto capital cultural podem transmitir essas vantagens aos seus filhos, proporcionando-lhes um ambiente rico em estímulos culturais e educacionais. Consequentemente, isso facilita o sucesso escolar e a mobilidade social dos filhos, uma vez que a escola e outras instituições sociais tendem a valorizar e reconhecer mais o capital cultural das classes dominantes. Esta ação reforça a legitimidade dessas formas de conhecimento e habilidades e, resulta em uma vantagem competitiva para aqueles que já possuem alto capital cultural.

Nesta perspectiva, o sistema educacional, ao valorizar o capital cultural das classes dominantes, contribui para a reprodução das desigualdades sociais. Estudantes de famílias com baixo capital cultural enfrentam mais dificuldades para se adaptar e ter sucesso na escola, perpetuando sua posição desvantajosa na hierarquia social (Bourdieu, 2015).

Bourdieu (1980), em suas análises sociológicas, distingue dois tipos de capital que contribuem para a compreensão das desigualdades sociais: o capital cultural e o capital social. O primeiro, como já vimos, inclui a capacidade de apreciar a arte, a proficiência linguística e a posse de diplomas acadêmicos.

O capital social, por sua vez, diz respeito às redes de relacionamento e conexões que uma pessoa estabelece e mantém. Essas redes incluem amigos, contatos profissionais, conexões familiares e associações em grupos e organizações. Bourdieu (2015, p.75) afirma que

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados a posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, *à vinculação a um grupo*, como um conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidos pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social por que são fundados em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade.

Essas relações proporcionam acesso a informações, apoio e oportunidades que não estariam disponíveis de outra forma. Bourdieu (1980) ainda observa que o acesso ao capital social não é distribuído de maneira equitativa pois, pessoas de classes sociais mais altas tendem a ter redes de relacionamento extensas e influentes, o que lhes proporciona maiores vantagens.

Assim, enquanto o capital cultural facilita a ascensão social por meio do domínio de conhecimentos valorizados pelo sistema educacional e mercado de trabalho, o capital social atua como uma alavanca, oferecendo recursos e suporte para momentos de necessidade ou para aproveitar oportunidades.

Esses dois tipos de capital interagem de maneira complexa influenciando a trajetória de vida dos indivíduos. Uma pessoa com alto capital cultural pode ter um desempenho acadêmico excepcional e conquistar posições de destaque profissionalmente. No entanto, se essa pessoa também possui um vasto capital social, suas chances de sucesso são ampliadas, pois ela pode recorrer a uma rede de contatos para obter recomendações, conselhos e oportunidades adicionais.

Em suma, enquanto o capital cultural se concentra nos recursos intelectuais e educacionais, o capital social enfatiza as vantagens derivadas das relações interpessoais. Ambos são fundamentais para a mobilidade social, mas operam em esferas distintas da vida, complementando-se na construção das trajetórias individuais e na perpetuação ou transformação das desigualdades sociais.

Bourdieu (2015) desenvolveu o conceito de *campo* para descrever espaços sociais relativamente autônomos dentro da sociedade, cada um com suas próprias regras, normas e lógicas de funcionamento. Esses *campos* funcionam como arenas de interação e competição, em que os agentes lutam por posições de poder e acumulam diferentes tipos de capital. Podemos citar, como exemplos de *campos*, o campo educacional, o campo artístico, o campo econômico e o campo político.

Cada *campo* possui uma estrutura interna que define as posições de poder e a distribuição dos diferentes tipos de capital: econômico, cultural, social e simbólico. Os agentes (indivíduos e instituições) dentro de um *campo* competem entre si, buscando acumular e converter capital específico ao *campo*. A posição que um agente ocupa dentro da estrutura do *campo* depende da quantidade e da qualidade do capital que ele possui e pode mobilizar.

Logo, diferentes *campos* valorizam diferentes tipos de capital. No campo educacional, por exemplo, o capital cultural e o capital institucionalizado (como diplomas e títulos acadêmicos) são altamente valorizados. Os indivíduos que possuem maior quantidade desses tipos de capital têm mais chances de ocupar posições de destaque e exercer influência. Em contrapartida, no campo econômico, o capital econômico, que se refere à riqueza financeira, é o mais preponderante. Aqui, aqueles que detêm maior capital econômico ocupam as posições de maior poder e influência.

A competição por capital dentro de um *campo* é uma característica constante. Os agentes estão sempre em luta por melhorar suas posições, seja acumulando mais capital ou convertendo um tipo de capital em outro. Por exemplo, um acadêmico pode usar seu capital cultural (conhecimento e prestígio intelectual) para obter títulos e diplomas, que são formas de capital institucionalizado, e assim ascender a posições mais altas dentro do campo educacional.

Apesar de serem relativamente autônomos, os *campos* estão interligados e podem influenciar-se mutuamente. As dinâmicas e mudanças em um *campo* podem ter impactos em outros *campos*, refletindo a interdependência das várias esferas sociais. Por exemplo, mudanças no campo político, como a implementação de novas políticas educacionais, podem afetar diretamente o campo educacional, alterando as regras de funcionamento e os critérios de valorização do capital.

Nesta perspectiva, o campo educacional descreve o espaço social em que ocorrem as interações e lutas pelo capital cultural. Dentro deste *campo*, diferentes agentes (escolas, professores, alunos, famílias) competem pelo reconhecimento e pelo sucesso acadêmico.

As escolas, como agentes no campo educacional, muitas vezes refletem e perpetuam as desigualdades sociais existentes. As práticas pedagógicas e as expectativas institucionais podem favorecer alunos que já possuem um alto capital cultural, marginalizando aqueles que não o possuem. Chiapinoto (2022) analisa como políticas públicas e a gestão educacional em Santa Maria evidenciam essa luta pelo sucesso no campo educacional.

Em Método Científico e Hierarquia Social dos Objetos, Pierre Bourdieu oferece uma crítica profunda sobre como a prática científica está embutida em uma rede de relações sociais e hierárquicas. Ele desafia a visão tradicional da ciência como uma atividade puramente racional e objetiva, destacando as influências sociais que moldam o que é considerado conhecimento válido e importante. Essa perspectiva dialoga com a Teoria Antropológica do Didático (TAD), que também reconhece que a organização do conhecimento não ocorre de maneira neutra, pois é atravessada por fatores históricos, culturais e institucionais. Como veremos mais adiante, a TAD permite aprofundar essa discussão evidenciando que a matemática escolar para além de um reflexo do conhecimento matemático acadêmico, é um produto das relações e decisões que estruturam o campo educacional.

Nesse contexto, a obra de Bourdieu enfatiza a importância da resistência intelectual contra a hegemonia neoliberal. Ele defende práticas acadêmicas que promovam a

diversidade epistemológica e valorizem o conhecimento local, desafiando as hegemonias estabelecidas. Esta visão crítica de Bourdieu é essencial para entender os mecanismos por meio dos quais o neoliberalismo influencia negativamente a educação e para desenvolver estratégias que promovam uma educação mais justa e inclusiva. Essa reflexão se alinha à perspectiva de Max Weber, que, ao analisar a sociedade moderna, destaca a crescente racionalização das instituições e suas implicações para a vida social.

Entretanto, é necessário considerar que Bourdieu desenvolveu sua teorização a partir do contexto francês, cuja organização escolar e composição social apresentam características distintas do cenário brasileiro. Quando olhamos para o Brasil, é preciso observar que o país é marcado por desigualdades históricas, raciais e econômicas.

Num país como o Brasil onde a luta contra o fracasso escolar é uma prioridade nacional, a descoberta das condições do êxito escolar dos alunos de classe popular pode servir tanto pela formação dos docentes, para que eles possam orientar e acompanhar alunos pobres, mais comprometidos, como pela orientação de políticas públicas inovadoras. (XYPAS, 2017, p. 3).

Nesse sentido, a partir da *sociologia do improvável* que complementa a sociologia bourdieusiana, Xypas (2017) propõe um olhar que complementa a teoria da reprodução de Bourdieu ao investigar os casos excepcionais de êxito escolar entre estudantes de classes populares. Essa abordagem busca ampliar a sociologia geral, lançando luz sobre trajetórias que escapam ao padrão estatisticamente esperado. Com base em estudos de caso, Xypas (2017) demonstra que, mesmo em contextos marcados por ausência de capital cultural familiar, precariedade material e exclusão simbólica, alguns sujeitos conseguem ressignificar sua relação com o saber e conquistar ascensão social por meio da escolarização. Esses casos revelam que o *habitus* não opera de forma determinista e que há espaço, ainda que estreito, para rupturas. Para tanto, fatores como o apoio de professores, condições ligadas a família e a vontade do estudante aparecem como elementos centrais. Ao destacar esses aspectos, a sociologia do improvável reafirma a potência da escola como espaço de mediação simbólica e como instituição capaz de permitir a construção de percursos que não estavam inicialmente previstos como prováveis.

2.1.2 A sociologia de Max Weber

Max Weber foi um sociólogo, economista e filósofo alemão, considerado um dos fundadores da sociologia moderna. Nascido em 21 de abril de 1864 e falecido em 14 de

junho de 1920, Weber é amplamente reconhecido por suas contribuições teóricas e metodológicas que abrangem diversas áreas das ciências sociais. Suas obras abordam temas como a burocracia, a ética protestante e o espírito do capitalismo, a racionalização e a autoridade. A partir da obra *Conceitos Sociológicos Fundamentais*, escrita por Weber e traduzida por Artur Mourão em 2010, trazemos aqui os principais conceitos desenvolvidos por Weber que são relevantes para o estudo da distorção idade-ano na educação, fornecendo um arcabouço teórico robusto para a análise desse fenômeno.

A ação social é um dos pilares da sociologia weberiana. Weber define ação social como qualquer comportamento humano no qual o agente atribui um sentido subjetivo e que é orientado pelo comportamento de outros. Esse conceito distingue-se das ações puramente reativas ou automáticas, pois envolve a atribuição de significados pelos indivíduos às suas próprias ações.

De acordo com o autor (2010, p.40)

A acção social (inclusive a omissão ou tolerância) pode orientar-se pelo comportamento passado, presente ou esperado como futuro dos outros (vingança por prévios ataques, defesa do ataque presente, regras de defesa contra ataques futuros). Os “outros” podem ser indivíduos e conhecidos ou indeterminadamente muitos e de todo desconhecidos (o “dinheiro”, por exemplo, significa um bem de troca que o agente admite no tráfico porque orienta a sua acção pela expectativa de que muitos outros, mas desconhecidos e indeterminados, estarão também, por seu turno, dispostos a aceitá-lo numa troca futura).

Esse conceito é essencial para entender as interações humanas em um contexto social amplo, o que inclui o ambiente escolar e a questão da distorção idade-ano. Neste sentido, o sociólogo argumenta que a ação social inclui não apenas ações diretas, mas também omissões ou tolerâncias que são moldadas pelo comportamento de outros. Por exemplo, uma ação de vingança pode ser motivada por um ataque anterior, uma defesa pode ser uma resposta a um ataque presente e, as regras de defesa podem ser estabelecidas para prevenir ataques futuros. Esses exemplos ilustram como a ação social pode ser uma resposta a eventos e comportamentos passados, presentes ou previstos.

No contexto escolar, é possível notar essa dinâmica ao observar que um aluno que estuda diligentemente pode estar respondendo não apenas às expectativas atuais de seus professores e pais, mas também às experiências passadas de sucesso ou fracasso acadêmico, assim como às expectativas futuras de oportunidades educacionais ou profissionais. Da mesma forma, um professor que adota práticas pedagógicas inovadoras

pode estar reagindo às tendências educacionais atuais, às práticas passadas que considera inadequadas ou às expectativas de futuros avanços educacionais.

Cabe enfatizar que o termo outros, mencionado pelo sociólogo, refere-se aos que influenciam a ação social e, podem ser tanto indivíduos específicos quanto grupos indeterminados de pessoas. Por exemplo, quando um indivíduo aceita dinheiro em troca de bens ou serviços, ele está agindo com a expectativa de que outras pessoas, muitas vezes desconhecidas, também aceitarão esse dinheiro em futuras transações. O valor do dinheiro, portanto, não está apenas no papel em que é impresso, mas na confiança mútua de que ele será aceito como meio de troca por outros membros da sociedade.

Essa situação pode ser detalhada da seguinte maneira: imagine um comerciante que vende um produto e recebe dinheiro em troca. O comerciante aceita essa moeda porque acredita que, posteriormente, poderá usar esse dinheiro para comprar mercadorias de outros fornecedores, pagar contas ou investir em seu negócio. Sua ação de aceitar o dinheiro é baseada na expectativa de que outras pessoas também reconhecem e aceitam o valor dessa moeda.

Este princípio pode ser aplicado na educação, em que um aluno se comporta de certa maneira esperando que esse comportamento seja reconhecido e valorizado não apenas por seus professores e colegas imediatos, mas também por futuras instituições educacionais ou empregadores. Da mesma forma, um professor que implementa novas ações pedagógicas pode fazê-lo com a expectativa de que essas práticas serão reconhecidas e validadas por colegas e administradores educacionais. Notamos que a compreensão weberiana da ação social permite analisar como as interações e expectativas mútuas moldam o comportamento dentro das instituições educacionais.

E o que não é considerado uma ação social?

Na perspectiva de Max Weber, nem todas as formas de ação ou interação humana são consideradas ações sociais. O ponto chave da distinção está no sentido subjetivo atribuído às ações e, na orientação dessas ações pelo comportamento de outros indivíduos. Ações que não atendem a esses critérios não são classificadas como ações sociais.

Assim, ações exteriores que são meramente reativas ao ambiente material não são consideradas ações sociais, por exemplo, quando uma pessoa reage a uma mudança meteorológica, como abrir um guarda-chuva ao começar a chover. Consideramos essa ação como uma resposta a uma condição material, logo, não está orientada pelo comportamento de outros indivíduos. Similarmente, quando alguém ajusta a temperatura de um ar

condicionado em resposta ao calor, a ação é técnica e material, sem envolvimento social no sentido weberiano.

Além disso, inferimos que comportamentos íntimos ou pessoais não são ações sociais a menos que estejam orientados pelo comportamento de outros. Ações religiosas como a contemplação ou a oração solitária são exemplos de atividades que, quando realizadas isoladamente e sem referência ao comportamento de terceiros, não são consideradas ações sociais, pois, essas atividades são internas e individuais, faltando-lhes a dimensão social necessária para serem classificadas como tal.

O sociólogo também destaca que atividades econômicas individuais só são ações sociais quando levam em consideração o comportamento de terceiros. Por exemplo, um indivíduo que poupa dinheiro para garantir o bem-estar futuro de sua família está agindo com uma orientação social, pois suas ações são moldadas pelas necessidades e expectativas de outros. No entanto, se a atividade econômica é realizada sem essa consideração, ela não constitui uma ação social. Por exemplo, uma pessoa que investe no mercado financeiro exclusivamente para satisfazer seus próprios interesses de lucro, sem levar em conta o impacto sobre outros, está engajando-se em uma atividade econômica que não se qualifica como ação social.

Outro aspecto importante é que nem todo contato entre pessoas resulta em ação social. Um exemplo, fornecido por Weber, que ilustra este fato é o de um choque acidental entre dois ciclistas. Este evento, por si só, é apenas um acontecimento físico, similar a uma ocorrência natural, e não constitui uma ação social. No entanto, as interações subsequentes, como tentativas de esquivar-se, insultos, discussões ou explicações amigáveis, transformam esse contato inicial em uma série de ações sociais, pois são orientadas pelo comportamento e reações dos outros envolvidos.

Portanto, podemos dizer que, para Weber, a essência da ação social reside na orientação das ações pelo comportamento de outros e na atribuição de um sentido subjetivo a essas ações. Ações puramente materiais, comportamentos íntimos sem referência a outros e contatos acidentais sem interação significativa não se qualificam como ações sociais.

De acordo com Weber (2010, p. 44),

Como toda a acção, também a acção social pode ser: 1) *racional em ordem a fins*, determinada por expectativas do comportamento de objectos do mundo exterior e dos outros homens, utilizando estas expectativas como “condições” ou “meios” para fins próprios racionalmente intentados e ponderados como resultado; 2) *racional*

quanto a valores, determinada pela crença consciente no valor – ético, estético, religioso ou de qualquer outra forma que se interprete – específico e incondicionado de uma determinada conduta puramente como tal e independentemente do resultado; 3) *afetiva*, sobretudo emocional, determinada por afectos e estados sentimentais actuais; 4) *tradicional*, determinada como um hábito vital.

Conforme o trecho supracitado, a ação social é categorizada em quatro tipos principais: ação racional com relação a fins, ação racional com relação a valores, ação afetiva e ação tradicional.

O primeiro tipo, ação racional em ordem a fins, é caracterizado pela orientação racional e calculada dos meios para alcançar objetivos específicos. Aqui, os indivíduos utilizam suas expectativas sobre o comportamento dos outros e do mundo ao seu redor como condições ou instrumentos para atingir resultados desejados. No contexto educacional, podemos citar como exemplo, um aluno que se dedica aos estudos visando obter uma boa nota em uma prova. Para tanto, ele analisa as melhores técnicas de estudo, gerencia o tempo que tem para estudar e considera as exigências do exame, tudo com o objetivo de aumentar suas chances de atingir uma nota satisfatória.

O segundo tipo é a ação racional quanto a valores. Nesta categoria, a ação é guiada por uma crença consciente e incondicional em um valor específico, seja ele ético, estético, religioso ou de outra natureza. Essa ação é realizada por causa do valor intrínseco atribuído a ela, independentemente de suas consequências. Um professor que se dedica a ensinar princípios de justiça e igualdade, porque acredita profundamente nestes valores, está exemplificando uma ação racional quanto a valores. Veja que, nesta situação, o comportamento é motivado pela convicção de que promover esses valores é fundamental, independentemente dos resultados práticos que possam advir.

A ação afetiva, por sua vez, constitui o tipo de ação impulsionado por emoções e sentimentos imediatos. Ações afetivas são frequentemente espontâneas e não resultam de um processo de cálculo racional. No ambiente escolar, um exemplo pode ser a reação emocional de um aluno a uma crítica construtiva de um professor. O aluno pode sentir-se desanimado, motivado ou até mesmo ressentido, dependendo de seus estados emocionais no momento.

Por fim, Weber descreve a ação tradicional. Este tipo de ação é governado por costumes e hábitos arraigados. As pessoas agem de certas maneiras simplesmente porque essas são as práticas estabelecidas ao longo do tempo. No contexto educacional, práticas pedagógicas que são adotadas porque “sempre foram feitas assim” exemplificam a ação

tradicional. Um professor que adota metodologias de ensino tradicionais, sem questioná-las ou inovar, por acreditar que esses métodos são válidos simplesmente por serem historicamente usados, está engajando-se em uma ação tradicional.

Ainda no cenário sociológico, ressaltamos que Max Weber é amplamente reconhecido por seu estudo sobre o processo de racionalização e como ele molda as sociedades modernas. Em vista disso, este é outro conceito que cabe mencionar em nosso estudo. Neste sentido, a racionalização, no pensamento weberiano, refere-se à progressiva substituição de tradições, valores e emoções por regras e procedimentos baseados na lógica e na produtividade. Esse fenômeno é uma característica central da modernidade e influencia diversas esferas da vida social, incluindo a economia, a política, a religião e, a educação (Weber, 2010).

No contexto do paradigma weberiano, a racionalização é vista como um processo histórico e social que reorganiza a estrutura das instituições e das práticas sociais. Dessa forma, o autor identifica a burocracia como a manifestação mais pura da racionalização, pois, a burocracia é caracterizada por uma hierarquia exposta, regras formais e, procedimentos padronizados, projetados para garantir produtividade, previsibilidade e controle.

Em um sistema educacional, isso se traduz na implementação de currículos padronizados, avaliações uniformes e um corpo docente treinado de acordo com normas específicas. Esses elementos visam otimizar o processo educativo, mas também podem levar à despersonalização e à rigidez. Lembramos que este fato está articulado com o que foi apontado por Bourdieu (1974) acerca da depreciação da autonomia das instituições educacionais.

Weber também aborda a racionalização na esfera econômica, em que o cálculo racional e a busca por rendimento prevalecem. O capitalismo moderno, segundo o autor, é impulsionado por uma ética de trabalho racional, que promove a acumulação de capital e o investimento contínuo. Este espírito capitalista não é apenas econômico, mas está enraizado em uma racionalidade que permeia todas as atividades sociais. No campo educacional, essa racionalidade se reflete na preparação dos alunos para o mercado de trabalho, com ênfase em habilidades práticas e mensuráveis, e no uso de métricas para avaliar o desempenho acadêmico.

Pudemos notar como os conceitos teóricos abordados por Bourdieu (2007) e Weber (2010) se aproximam e compõem um arcabouço teórico que permite a análise das dinâmicas sociais contemporâneas. A integração das noções de *habitus*, capital cultural e

campo de Bourdieu com a racionalização e burocracia de Weber possibilita investigar sobre as estruturas e práticas sociais. Neste sentido, essa combinação teórica oportuniza uma compreensão profunda de como as práticas institucionalizadas, tanto racionais quanto afetivas, influenciam a educação e a questão da distorção idade-ano.

2.1.3 A Teoria Antropológica do Didático

A Teoria Antropológica do Didático (TAD), desenvolvida pelo matemático e educador francês Yves Chevallard na década de 1980, é uma abordagem teórica e metodológica que permite analisar a atividade humana acerca dos processos de ensino, particularmente no contexto da matemática.

Na constituição dos principais conceitos da TAD, estão presentes as noções de *objeto*, *pessoa*, *indivíduo*, *instituição* e *relações*. Para além disso, também a noção de praxeologia, que traz consigo elementos que compõem o estudo da matemática, situada no conjunto amplo das atividades humanas e das instituições sociais.

Neste sentido, é importante compreender o significado de termos primitivos de acordo com Chevallard (1999), para perceber como cada elemento se integra nos processos de estudo.

Segundo Chevallard (1999; 2002), uma instituição pode ser entendida como uma estrutura social organizada que regula as práticas e normas relacionadas ao conhecimento e à interação entre indivíduos. Dessa forma, uma instituição é muito mais do que um local físico ou uma organização formal; ela é um conjunto complexo de regras, valores, normas e práticas que determinam como os indivíduos assujeitados a ela devem agir e se relacionar com os objetos que nela existem/vivem. Cada instituição possui suas próprias expectativas e diretrizes que moldam as ações e pensamentos dos indivíduos que nela operam - pode produzir ou reforçar o *habitus* de quem se assujeita. Além disso, ao mesmo tempo em que as instituições organizam normas e práticas, os indivíduos que nelas atuam respondem a essas regras atribuindo-lhes sentidos afetivos, tradicionais, racionais com relação a valores ou a fins. Neste contexto, é o processo de racionalização que permite compreender como as instituições modernas tendem a transformar práticas em rotinas formalizadas, padronizadas e reguladas por critérios de eficiência, o que, no âmbito escolar, pode tanto organizar o ensino como limitar o espaço para outras formas de relação com o saber.

No contexto da TAD, o indivíduo é visto como um ponto de partida, uma invariante, ou seja, uma entidade que não se altera diretamente por meio de interações, mas

que serve de base para o desenvolvimento da *pessoa*. É importante notar que, em estado puro, o indivíduo não estabelece relações ou se adapta a normas; ele simplesmente é. O indivíduo, enquanto tal, não se engaja nas práticas sociais e educativas, pois essas práticas são mediadas pelas instituições.

Entretanto, assim que o indivíduo se engaja em uma instituição dizemos que ele se torna sujeito desta instituição. Por exemplo, ao participar da instituição escola o indivíduo se torna um sujeito desta escola, pois passa a se submeter, se sujeitar, às normas, regras e expectativas desse dispositivo social. O sujeito é, portanto, um indivíduo em ação dentro de um contexto social ou institucional, em que ele adota os papéis e cumpre as funções que lhe são atribuídas. Ao longo da vida, esse indivíduo participa de diversas instituições — algumas de forma transitória, outras por períodos mais prolongados — e é por meio desses múltiplos assujeitamentos que se constitui a *pessoa*.

O conceito de *objeto*, é entendido de forma ampla e inclusiva, uma vez que é definido como qualquer entidade, seja material ou imaterial, que é reconhecida ou percebida por pelo menos um sujeito. Essa definição abrange uma diversidade de elementos, que vão desde conceitos abstratos até itens concretos. Por exemplo, objetos podem ser números como o quatro, tanto em sua forma numeral¹⁷ quanto conceitual¹⁸, relações familiares como a de uma mãe, qualidades humanas como perseverança, ou até mesmo conceitos matemáticos complexos como a derivada e seus símbolos associados.

Chevallard (2002) infere que qualquer criação intencional que é resultante da atividade humana, como obras de arte, invenções ou documentos escritos, também é considerada objeto. Note que esta noção evidencia que tudo que possui uma existência reconhecida por alguém pode ser considerado um objeto, enfatizando assim a diversidade desta noção dentro da teoria. O símbolo utilizado para referir ao objeto é (*o*). É importante mencionar que objeto só existe quando a *pessoa* ou *instituição* o reconhece como tal.

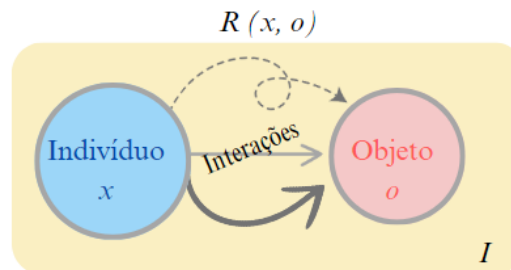
Ao conjunto de interações que um indivíduo estabelece com um objeto específico ao longo de sua experiência, Chevallard denomina de *relação pessoal* ao objeto *o* denotado, $R(x, o)$. Essas interações podem incluir o uso prático do objeto, a reflexão sobre ele, o modo como ele é manipulado, e até mesmo como ele é representado mentalmente. No caso de um estudante, por exemplo, a relação pessoal com o conceito de fração poderia incluir as maneiras pelas quais ele resolve problemas com frações, como ele compreende a

¹⁷Representação simbólica do número, ou seja, à maneira como ele é escrito.

¹⁸ Trata-se da ideia abstrata do número, ao que ele representa independentemente de como é escrito. O conceito de quatro envolve a noção de quantidade, a relação que esse número tem com outros números (por exemplo, ser o dobro de dois ou a soma de dois mais dois), e as propriedades matemáticas que ele carrega.

representação fracionária, e como ele justifica suas respostas em um contexto de sala de aula.

Figura 5 – Ilustração da relação do indivíduo com o objeto



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa relação é única para cada indivíduo e é formada por uma combinação de experiências pessoais, culturais e educacionais. A relação pessoal com um objeto pode ser influenciada por fatores como a estrutura familiar, as experiências anteriores de aprendizagem, as crenças pessoais sobre a matemática, e até o nível de confiança em suas habilidades. Nessa perspectiva, é possível articular essa compreensão com a noção de *habitus*. Por exemplo, as atitudes diante da matemática, os modos de se relacionar com esse saber e até as expectativas em relação ao desempenho escolar são moldados por um sistema de disposições incorporado ao longo da vida, especialmente nas interações familiares e escolares.

Já quando trata-se da forma como um objeto é apresentado, ensinado, e utilizado dentro de uma instituição, como uma escola, Chevallard (2002) denomina de *relação institucional*. Essa relação define a maneira pela qual um objeto, o , deve ser abordado por um sujeito que ocupa uma determinada posição, p , dentro de uma instituição.

A relação institucional, $R(p,o)$, representa o conjunto de normas, expectativas e práticas que uma instituição estabelece sobre como um objeto deve ser ensinado, aprendido, ou utilizado por aqueles que ocupam uma posição p específica nesta instituição, como um aluno ou um professor. Por exemplo, a maneira como a escola espera que um professor ensine o conceito de equação do segundo grau ou, como os alunos devem demonstrar sua compreensão desse conceito em uma prova, são partes da relação institucional.

Essa sujeição implica uma conformidade com a relação institucional, $R(p,o)$, em que o indivíduo deve ajustar suas práticas pessoais às expectativas da instituição. No

entanto, essa conformidade não é completa, pois a relação pessoal, $R(x,o)$, pode divergir da relação institucional, $R(p,o)$.

A TAD reconhece que a relação pessoal de um indivíduo $R(x,o)$ com um objeto raramente coincide perfeitamente com a relação institucional $R(p,o)$. Isso pode levar a situações em que o sujeito é considerado um “mau sujeito” da instituição, porque suas práticas e compreensões não se alinham com o que a instituição exige. Essa insubordinação, por um lado, refletir inovação e criatividade, quando os indivíduos trazem novas perspectivas e abordagens que desafiam as normas estabelecidas. Por outro, pode também manifestar-se como dificuldades no processo de aprendizagem — dificuldades estas que não se restringem a aspectos cognitivos, mas que podem estar relacionadas a experiências sociais, trajetórias marcadas por desigualdades e condições institucionais que limitam o acesso efetivo ao saber escolar.

A pessoa não é apenas o resultado de uma única sujeição, mas sim a síntese de todas as posições de sujeito que o indivíduo ocupa ao passar por diversas instituições ao longo de sua vida, refletindo uma identidade em constante evolução e moldada por suas diversas interações institucionais.

Assim, de acordo com Chevallard (2009), a relação pessoal, $R(x,o)$, emerge da combinação das várias relações institucionais $R(p_i,o)$ que o indivíduo teve ao longo de n experiências institucionais:

$$R(x, o) = f\left(\sum_{i=1}^n R(p_i, o)\right)$$

Para explorar como as práticas se organizam e se estruturam dentro das instituições, Chevallard (1999) introduz a noção de praxeologia. Na TAD, a praxeologia permite a descrição e análise das atividades humanas - incluem-se aqui as atividades matemáticas. O quarteto praxeológico é composto por quatro elementos principais: tipo de tarefas, técnica, tecnologia e teoria, representados respectivamente por T , τ , θ e Θ .

O primeiro elemento do quarteto é o tipo de tarefas (T), que caracteriza a natureza das atividades a serem realizadas, determinando o formato e a estrutura dos problemas ou desafios propostos. Ele estabelece o que deve ser feito, sem especificar como a tarefa será executada, o que é definido pela técnica. O tipo de tarefas agrupa tarefas (t) semelhantes com base em suas características comuns; refere-se a uma classe de tarefas que compartilham uma estrutura ou objetivo comum. Isso permite classificar as tarefas de maneira mais abstrata, identificando padrões em como elas são formuladas ou resolvidas.

Assim, a tarefa é um exemplo específico dentro dessa classificação. Resolver equações do 2º grau (T_1), calcular a área de figuras planas (T_2), ou esboçar um gráfico (T_3) são exemplos de tipos de tarefas. Já no enunciado: Resolva a equação $x^2 + 4 = 10$, podemos dizer que temos uma tarefa (t) que pertence ao tipo de tarefas T_1 : $t \in T_1$.

A técnica (τ) é o segundo elemento, responsável por mostrar como a tarefa será realizada. A técnica refere-se ao conjunto de procedimentos, métodos ou algoritmos que os sujeitos utilizam para resolver a tarefa proposta. Por exemplo, a técnica para resolver tarefas como a apresentada no parágrafo anterior, do tipo T_1 , pode ser um tipo de fatoração (τ).

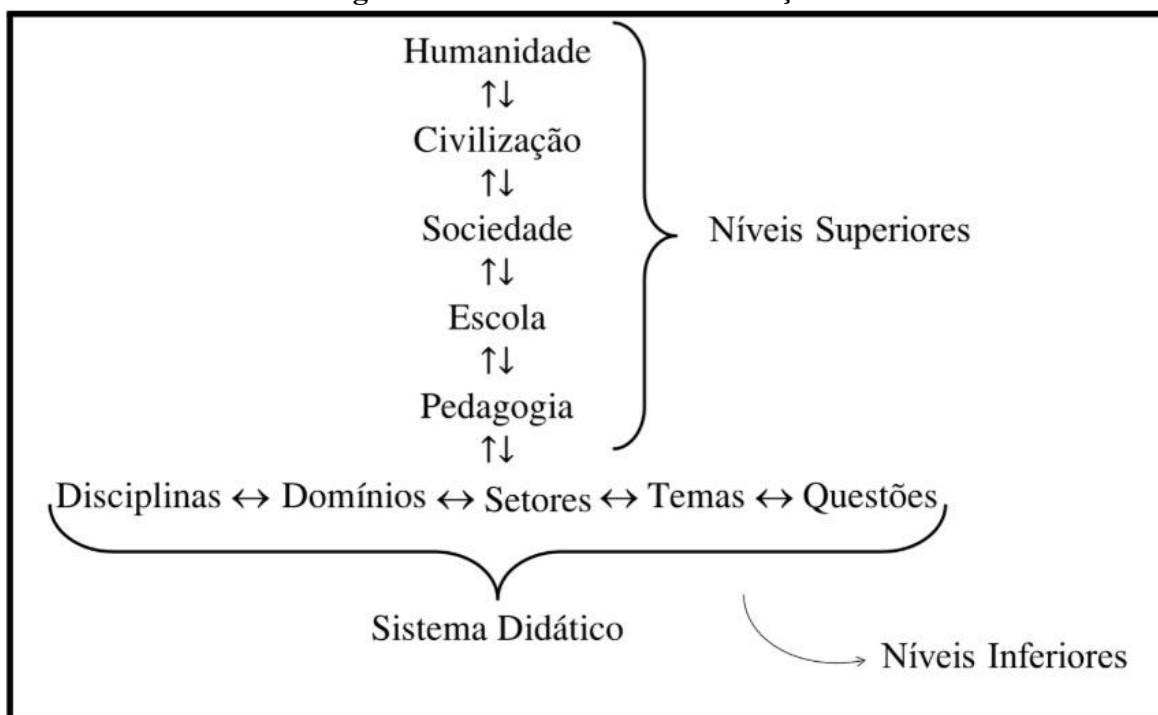
O terceiro elemento é a tecnologia (θ), que se refere à justificativa da técnica. A tecnologia responde à pergunta: *por que essa técnica funciona?*. Ela oferece uma explicação para o uso de uma determinada técnica, conectando a prática a um raciocínio mais abstrato e fundamentado. Assim, a tecnologia oferece o suporte teórico necessário para validar a técnica empregada.

Finalmente, o quarto elemento é a teoria (Θ), que é o componente mais abrangente da praxeologia. A teoria envolve um conjunto mais geral de conceitos e princípios que englobam e dão suporte à tecnologia. No exemplo que estamos utilizando, a teoria pode ser a álgebra elementar, por exemplo, pois fornece uma base ampla para diferentes tecnologias e técnicas.

Uma ferramenta teórica importante para compreender elementos externos à sala de aula que influenciam o ensino de determinado tema é a escala de níveis de codeterminação didática (Chevallard, 2009) (Figura 6). Essa escala permite analisar como diferentes fatores estruturam e condicionam o ensino.

Os níveis de codeterminação de acordo com a TAD, estabelecem diferentes fatores, organizados hierarquicamente, que influenciam a organização e implementação das praxeologias nas respectivas instituições. Esses níveis abrangem desde os contextos mais amplos e abstratos, como Civilização e Sociedade, até os mais específicos, como Temas e Tópicos/Questões, que tratam das práticas didáticas em sala de aula. Consequentemente, os níveis de codeterminação constituem uma hierarquia de fatores que afetam o quê e a maneira como o conhecimento é ensinado, aprendido e organizado dentro das instituições. Esses níveis permitem compreender como as práticas pedagógicas são moldadas e limitadas por diferentes forças externas e internas.

Figura 6 – Escala de codeterminação didática



Fonte: Bosch, 2018.

Vamos primeiramente descrever o que entendemos acerca de cada nível apresentado, iniciando pelos níveis superiores, que abrangem a Humanidade, Civilização, Sociedade, Escola e Pedagogia.

A Humanidade é o nível mais amplo e está relacionado à totalidade da experiência humana, refletindo em questões e preocupações que atravessam todas as culturas e civilizações. No nível da Humanidade encontramos valores universais, como a preservação da espécie, a necessidade de socialização e comunicação, e os grandes marcos do conhecimento humano.

O nível de Civilização é um pouco mais específico e abrange os valores, os conhecimentos e as práticas que caracterizam diferentes civilizações ao longo da história. A civilização ocidental, por exemplo, valoriza a ciência e a racionalidade, o que influencia a importância dada ao ensino de componentes curriculares como a matemática. Assim, o contexto civilizacional define quais saberes são privilegiados, visto que nela vivem os elementos compartilhados por diferentes sociedades.

No nível da sociedade, as normas, as leis e as políticas que orientam a vida social têm um impacto direto nas instituições educacionais. A sociedade estabelece, por exemplo, as expectativas quanto à formação de cidadãos capazes de contribuir para o desenvolvimento econômico e social. Isso se traduz em currículos que favorecem

determinados componentes curriculares e práticas pedagógicas em função das necessidades sociais.

O nível seguinte refere-se à organização interna das instituições educacionais. De acordo com Bosch (2018, p. 9), o nível da Escola refere-se às “infraestruturas que aportam as instituições educativas de qualquer tipo”. As escolas estabelecem suas próprias culturas, políticas e práticas pedagógicas que influenciam diretamente a forma como o conhecimento é ensinado e, conseqüentemente, aprendido. A escola é o espaço em que as diretrizes sociais e civis são concretizadas no cotidiano do ensino, e os professores e alunos interagem visando uma formação cidadã.

A Pedagogia envolve as teorias e práticas educativas que orientam a forma de ensinar e aprender. No nível pedagógico, as metodologias de ensino, como a abordagem expositiva ou a aprendizagem baseada em problemas, são decididas. Assim, a Pedagogia envolve as concepções sobre como o conhecimento deve ser apresentado aos alunos.

Os níveis inferiores são contemplados no sistema didático que, por sua vez, é composto por níveis mais específicos relacionados ao conteúdo a ser ensinado e ao conteúdo ensinado.

O componente curricular é a área específica do conhecimento, como a matemática, que organiza os saberes de forma estruturada. No sistema educacional, o componente curricular define os conteúdos gerais a serem trabalhados ao longo do processo educacional formal. Dentro do componente curricular, encontramos domínios de conhecimento mais específicos. Na matemática, por exemplo, temos domínios como a álgebra, a geometria e a estatística. Cada domínio abrange um conjunto de saberes que compõem o todo. Cada domínio é subdividido em setores mais especializados. Na álgebra, por exemplo, podemos ter setores como equações, funções e polinômios. Os setores são responsáveis por delimitar com maior precisão os conteúdos trabalhados. Dentro de cada setor, encontramos os temas, que se referem a tópicos específicos abordados nas aulas. No setor de equações, por exemplo, um tema seria “equações de segundo grau”. Por fim, o assunto é o elemento mais específico do sistema didático. Refere-se a unidades individuais de ensino, como um conceito específico ou uma operação. No caso do tema “equações de segundo grau”, o assunto pode ser a resolução por meio de fatoração ou uso da radiciação.

Esses níveis de codeterminação trabalham de forma inter-relacionada, desde os valores universais da humanidade até os detalhes mais específicos do conteúdo escolar. “Cada nível dessa escala é fonte de algumas condições que são como restrições em outros níveis, são possíveis de serem questionadas ou analisadas, mas não modificadas.” (Santos,

p.31, 2019). Ou, ainda, podemos dizer que cada nível de codeterminação impõe condições - elementos que facilitam e viabilizam determinadas práticas - e restrições - fatores que limitam ou dificultam a implementação de certas abordagens (Chevallard, 2011). Dessa forma, a estrutura curricular, os métodos pedagógicos e até mesmo a forma como um professor conduz uma aula não são decisões independentes, mas sim reflexos das interações entre esses diferentes níveis.

Podemos dizer que as condições e restrições são fundamentais para compreender os fatores que influenciam a organização e a implementação das praxeologias no ensino. De acordo com Chevallard (2009a, p. 12), “no princípio tudo é condição”. Assim, “uma condição passa a ser restrição para uma instituição ou pessoa, no momento em que essa condição não pode ser modificada pela instituição ou pessoa, entretanto, as condições não são restrições quando são modificáveis” (Santos, p.30, 2019). As condições referem-se aos elementos que possibilitam e sustentam determinada prática didática. Elas representam os recursos disponíveis, os conhecimentos acumulados e os fatores institucionais que favorecem a realização de certas praxeologias. Já as restrições, correspondem aos limites e obstáculos impostos à prática didática. Elas podem ser de ordem institucional (como currículos rígidos), epistemológica (como a complexidade do conteúdo), material (como falta de recursos) ou mesmo sociocultural (como expectativas e crenças dos estudantes).

2.2 Referencial Metodológico

Para a escrita deste referencial metodológico, tomamos como base a obra de Laurence Bardin, publicada em 2011, intitulada *Análise de Conteúdo*. A obra se organiza em quatro partes, a saber: i) apresentação da história e avanço da análise de conteúdo; ii) explicitação de análises a partir de diferentes pesquisas; iii) descrição do passo-a-passo do método, e; iv) demonstração de técnicas de análise a partir de diferentes dados. Tentamos articular os conceitos e procedimentos apresentados por Bardin com as especificidades da nossa pesquisa, adaptando suas diretrizes metodológicas à análise do corpus selecionado.

Aqui, também apresentamos nossos encaminhamentos metodológicos, detalhando os procedimentos adotados para a produção, organização e análise dos dados.

2.2.1 Análise de conteúdo

A história da análise de conteúdo, conforme apresentada por Bardin (2011), está ligada ao desenvolvimento de uma técnica de análise das comunicações, especialmente nos Estados Unidos. Inicialmente voltada para uma abordagem quantitativa, a metodologia se

expandiu com o tempo para incluir dimensões qualitativas, refletindo a diversidade de estudos empíricos que foram surgindo. Essa evolução permitiu que a análise de conteúdo se tornasse uma ferramenta versátil, capaz de lidar tanto com dados numéricos quanto com a interpretação de significados mais profundos.

Os estudos iniciais focaram na análise de textos jornalísticos de forma quantitativa, mensurando o sensacionalismo presente. A Primeira e Segunda Guerras Mundiais influenciaram na expansão das investigações acerca da propaganda e da política, com foco quantitativo e descritivo. Posteriormente, com a contribuição de outras ciências surgem outras metodologias que compreendem que o objetivo da análise de conteúdo é inferir. Dessa forma, passa a explorar uma observação qualitativa dos conteúdos.

Desde seus primeiros usos, como na investigação de textos religiosos no século XVII, até estudos mais modernos que analisaram a comunicação de massa, a análise de conteúdo sempre buscou desvelar o que está por trás do discurso aparente. A prática se desenvolveu em paralelo a outras formas de interpretação, como a hermenêutica e a retórica, mas sempre mantendo seu foco na busca de regularidades e padrões no conteúdo das comunicações. Essa abordagem sistemática e rigorosa permitiu que a técnica fosse amplamente adotada em diversas áreas das ciências humanas, tornando-se essencial para a análise de documentos e discursos complexos.

Com a chegada dos computadores na década de 1960, a análise de conteúdo passou por uma transformação significativa. O uso das primeiras gerações de computadores permitiu processar grandes quantidades de dados de forma rápida, algo que antes era impossível de se realizar manualmente. Isso abriu novas possibilidades para a análise, especialmente ao possibilitar o uso de testes estatísticos mais complexos e a manipulação de diversas variáveis simultaneamente. No entanto, o uso dessas tecnologias também trouxe desafios, como a necessidade de maior precisão na preparação dos textos e na definição das unidades de análise.

Conforme apresentado, a análise de conteúdo ajuda a ultrapassar incertezas ao permitir que se verifique se o que se percebe em uma mensagem é de fato compartilhado por outros, o que dá validade à interpretação. Além disso, ela enriquece a leitura ao explorar conteúdos mais profundos, o que uma simples observação pode não captar. A análise pode ser utilizada tanto de maneira exploratória, abrindo espaço para novas descobertas, quanto como uma ferramenta para comprovação de hipóteses. Essas duas funções – exploração e prova – frequentemente se complementam.

A análise de conteúdo é descrita como um conjunto flexível e adaptável de técnicas para examinar comunicações em diversas formas. Ela não se limita a um único método fixo, mas sim a um “leque de apetrechos”¹⁹, capazes de se moldar a diferentes tipos de mensagens e contextos. Seja na análise de entrevistas, manuais escolares ou na interpretação de estereótipos, sua aplicação varia de acordo com o material estudado e o objetivo da investigação.

Além disso, a complexidade do código ou do suporte da mensagem demanda inovação constante das técnicas empregadas. Isso significa que, em muitos casos, o pesquisador precisa desenvolver suas próprias ferramentas de análise, já que não existe um modelo para todos os tipos de conteúdo. Diante dessas características, a análise de conteúdo abrange um vasto campo de comunicação, desde textos linguísticos até formas de expressão complexas, como imagens e narrativas não-verbais, fato que evidencia nossa escolha para o desenvolvimento desta pesquisa.

Dentre os objetivos da análise de conteúdo, ressaltamos o trabalho com mensagens para comunicação e a manipulação dos conteúdos das mensagens “[...] para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2011, p.52). Para exemplificar, na segunda parte da obra, Bardin (2011) apresenta diferentes formas de análise a partir de diferentes dados produzidos, a saber: teste, questões abertas, textos e entrevistas. A partir do que foi discutido sobre análise de conteúdo, observa-se que um mesmo conjunto de dados pode ser analisado de diferentes formas, sob distintas perspectivas, resultando em inferências variadas.

Na terceira parte da obra, Bardin (2011) apresenta a estrutura do método da análise de conteúdo - parte que consideramos essencial para descrever aqui, visto que é a partir desses passos que produziremos²⁰ nossos dados. De acordo com a autora citada:

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos:

- 1) a pré-análise;
 - 2) a exploração do material;
 - 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.
- (Bardin, 2011. p.125)

A primeira fase, a pré-análise, tem como objetivo criar um plano que orientará o desenvolvimento da análise, mantendo flexibilidade para adaptações que podem surgir ao longo do processo. Nessa fase, três atividades principais são realizadas: i) a escolha dos

¹⁹ Termo utilizado por Bardin (2011, p.37)

²⁰ Utilizamos o termo “produção de dados” de acordo com a perspectiva adotada por Bittar (2022).

documentos que serão analisados; ii) a formulação de hipóteses e objetivos, e; iii) a criação de indicadores que servirão de base para a interpretação final. De acordo com Bardin (2011, p.125-126):

Estes três factores, não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros: a escolha de documentos depende dos objectivos, ou, inversamente o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices. A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos.

A leitura inicial dos documentos, chamada de *leitura flutuante*, é uma leitura exploratória que permite ao pesquisador se familiarizar com o material, enquanto hipóteses começam a surgir e teorias são projetadas sobre o conteúdo analisado. A seleção do material a ser analisado pode ser feita de forma a priori, quando já se tem um conjunto pré-definido de documentos.

Com o universo de documentos estabelecido, é necessário proceder à constituição do *corpus*, que é “o conjunto dos documentos tido em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2011, p. 126). Exemplos desses documentos são entrevistas, questionários, editoriais, noticiários televisivos). Estabelecer um corpus exige uma série de decisões e critérios que devem ser seguidos, e dentre as principais regras que orientam essa escolha estão:

1. Regra da exaustividade: a partir do estabelecimento do corpus, é preciso considerar todos os elementos envolvidos. Com isso, não deve haver exclusão injustificada de qualquer elemento;
2. Regra da representatividade: a amostra dos documentos deve ser representativa do universo de estudo, permitindo a generalização dos resultados;
3. Regra da homogeneidade: os documentos escolhidos devem ser homogêneos em relação ao tema central, garantindo que utilizem critérios semelhantes, como técnicas de coleta e perfis dos sujeitos envolvidos, para que os resultados possam ser comparáveis;
4. Regra da pertinência: os documentos selecionados devem ser adequados aos objetivos da pesquisa, ou seja, precisam ser fontes de informação confiáveis para a questão que está sendo investigada;

A formulação de hipóteses e objetivos também é uma etapa importante na fase de pré-análise, pois estabelece o rumo que a investigação seguirá. Uma hipótese é uma suposição inicial, baseada na intuição ou em dados preliminares, que o pesquisador se propõe a testar e verificar durante o processo de análise. Essas hipóteses não são definitivas e podem ser confirmadas ou contrapostas à medida que a análise avança. Já o objetivo diz respeito à finalidade da pesquisa, orientando todo o processo e situando os resultados dentro de um quadro teórico ou pragmático específico.

Na prática, levantar uma hipótese implica questionar se as suposições feitas com base no conhecimento prévio e nas primeiras leituras serão confirmadas pelos dados analisados. A formulação de hipóteses não precisa ser um passo rígido no início da pré-análise; muitas vezes, elas surgem no decorrer da pesquisa, sendo ajustadas à medida que novos insights aparecem. Em algumas análises, especialmente em estudos exploratórios ou quando se utiliza análise automatizada, é possível iniciar o processo sem hipóteses pré-concebidas, permitindo que os dados falem por si.

Existem dois tipos principais de abordagens para a formulação de hipóteses: procedimentos fechados e procedimentos exploratórios. Nos procedimentos fechados, o pesquisador parte de um quadro teórico ou empírico pré-estabelecido, no qual já existem hipóteses claras que guiam a observação e análise dos dados. Nesse caso, seguem uma lógica indutiva e são utilizados para testar hipóteses de maneira experimental.

Nos procedimentos exploratórios, o pesquisador começa sem um quadro de análise fixo permitindo que as propriedades dos textos ou dados analisados revelem novas conexões e hipóteses. Aqui, impera uma forma dedutiva, facilitando a descoberta de padrões e relações entre variáveis, e frequentemente resultando na construção de novas hipóteses durante o processo analítico.

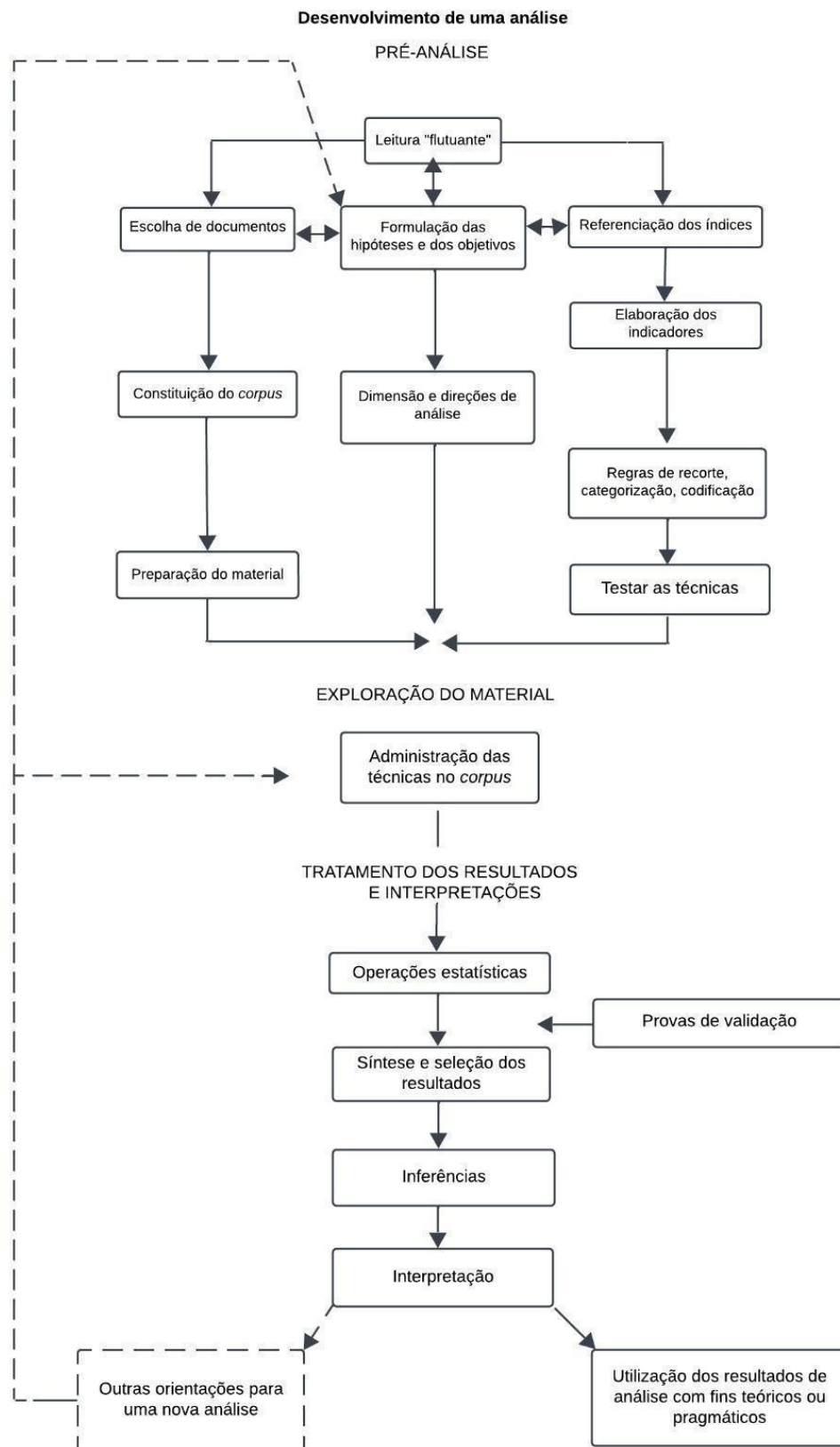
Em muitos casos, mesmo que o pesquisador não tenha formulado hipóteses explícitas, elas podem surgir de forma implícita durante o trabalho analítico, tornando necessário trazer essas suposições à tona e confrontá-las com os dados. Nesse sentido, a formulação de hipóteses é um processo dinâmico, que ajusta e aprimora as direções da análise à medida que o trabalho progride, garantindo que as posições latentes sejam reveladas e validadas.

Na elaboração de indicadores, o objetivo é identificar e organizar de forma sistemática os elementos dos textos que servirão como base para a análise. Conforme Bardin (2011, p.130) sugere, “caso parta do princípio de que este tema possui tanto mais

importância para o locutor quanto mais frequentemente é repetido (caso da análise sistemática qualitativa), o indicador correspondente será a frequência deste tema [...]”.

Bardin (2011) apresenta uma espécie de mapa com os passos para o desenvolvimento de uma análise, visto que após os procedimentos da pré-análise, partimos para a exploração do material e o tratamento dos resultados acompanhados da inferência e interpretação.

Figura 7 – Passos para o desenvolvimento de uma análise



Fonte: Bardin, 2016, p. 132.

A codificação é um passo fundamental na análise de conteúdo, pois é por meio dela que o material bruto dos textos é transformado em unidades que podem ser estudadas de forma mais organizada. A codificação permite ao pesquisador compreender melhor o que está contido nas mensagens, facilitando a identificação de padrões ou características importantes. Mas, para realizar essa tarefa, é preciso ter clareza sobre por que estamos analisando e como essa análise será feita. A formulação de hipóteses e o enquadramento teórico são guias importantes que ajudam a direcionar esse processo, garantindo que a análise esteja alinhada aos objetivos estabelecidos.

No entanto, existem situações em que a análise começa de forma exploratória, ou seja, sem um objetivo definido. Nesse caso, como dizem os anglo-saxões, fazemos uma *fishing expedition*, ou uma busca para “ver o que há”. Mesmo nesse tipo de abordagem, o processo de codificação pode ajudar a revelar os temas e teorias subjacentes no material analisado.

Codificar, então, envolve organizar os dados de acordo com regras específicas, de modo que o conteúdo seja transformado em unidades que representam as características pertinentes do texto. Esse processo envolve três decisões importantes:

i) Recorte: escolha das unidades

Etapa em que é preciso decidir quais partes do texto serão analisadas. As unidades podem ser palavras, frases, parágrafos ou temas que representem os pontos-chave do material.

ii) Enumeração: escolha das regras de contagem

Depois de identificar as unidades, o próximo passo é determinar como elas serão quantificadas ou medidas. A contagem pode ser simples, como quantas vezes uma palavra aparece, ou mais complexa, envolvendo a análise das relações entre os temas identificados.

iii) Classificação e agregação: escolha das categorias

Por fim, as unidades de análise são organizadas em categorias que agrupam os dados de forma lógica e coerente. A agregação em categorias permite ao pesquisador comparar, organizar e interpretar os resultados com base em critérios estabelecidos.

A etapa da codificação ocorre na fase de exploração do material e prepara o terreno para um processo de organização mais profundo: a categorização. Categorização é, então, a passagem de uma análise pontual para uma visão mais abrangente e interpretativa do conteúdo, em que as informações são classificadas segundo critérios que refletem a natureza do material e a perspectiva teórica do estudo.

Para avançarmos para o item de categorização na análise de conteúdo, é importante compreender o papel da análise qualitativa e como ela se distingue da abordagem quantitativa. A análise qualitativa é mais intuitiva e flexível, permitindo a observação detalhada de elementos e contextos menos frequentes, mas altamente significativos. Enquanto a análise quantitativa se baseia em frequências, buscando padrões repetidos e mensuráveis, a análise qualitativa explora a presença, a ausência ou a ocorrência única de certos temas ou expressões, que podem revelar muito sobre o contexto da comunicação.

A análise qualitativa permite ao analista lidar com um corpus reduzido, focando em categorias mais discriminantes, ou seja, que revelam aspectos específicos e profundos de um tema ou mensagem. Entretanto, esse tipo de análise demanda uma leitura cuidadosa e repetida do material, levando em conta tanto o contexto da mensagem quanto o contexto externo, como quem fala, para quem e em quais circunstâncias. Esse cuidado se justifica, pois a análise qualitativa pode ser suscetível a interpretações em que as hipóteses podem se modificar conforme o pesquisador entende novos aspectos do material analisado.

É a partir desse contexto qualitativo que se dá o passo para a categorização, onde as unidades de análise são agrupadas em categorias que representam o conteúdo e facilitam uma interpretação mais estruturada. Essa etapa é fundamental para sintetizar os dados brutos e transformá-los em informação de modo a possibilitar uma interpretação do material analisado. Para realizar a categorização, é necessário classificar os elementos com base em critérios específicos e, em seguida, agrupá-los em classes ou rubricas que compartilhem características comuns.

Dessa forma, o critério de categorização pode variar conforme o foco da análise. Por exemplo, ao estudar emoções em um discurso, podemos categorizar menções de sentimentos semelhantes, como ansiedade e insegurança, sob a categoria “emoções negativas”. Já termos que transmitam tranquilidade e segurança podem compor uma categoria oposta, como “emoções positivas”. Outro critério útil é o sintático, em que as categorias são formadas por tipos de palavras, como verbos e adjetivos: agrupando-as é possível observar padrões de ação ou de descrição.

Para garantir a validade da categorização, algumas qualidades são necessárias para as categorias criadas. Elas devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, cada elemento deve pertencer a uma única categoria, evitando ambiguidades. Devem ser homogêneas, seguindo um único princípio organizacional para que não haja sobreposição de níveis de análise. Além disso, as categorias precisam ser pertinentes ao objeto de estudo e adaptadas ao quadro teórico estabelecido, refletindo as intenções da pesquisa. Outro aspecto

importante é a objetividade, que assegura que o sistema de categorias permita uma codificação consistente entre diferentes analistas, reduzindo a subjetividade.

A categorização pode ser realizada de duas maneiras principais: com um sistema de categorias pré-estabelecido, no qual as categorias são definidas antes da análise, ou por meio de um sistema emergente, em que as categorias surgem gradualmente, de acordo com os padrões observados no material. O primeiro método é ideal quando se parte de uma hipótese específica; já o segundo é mais indicado em análises exploratórias, permitindo que as categorias se formem com flexibilidade.

Dessa forma, a categorização transforma os dados brutos em um conjunto organizado e interpretável, revelando padrões e tendências que não seriam facilmente identificáveis sem essa estrutura. Após a etapa de categorização, em que os dados são organizados em grupos coerentes e significativos, a análise de conteúdo ganha profundidade ao avançar para a inferência. A categorização estabelece uma base para o pesquisador ao sistematizar as unidades de análise em categorias de maneira definida, o que permite identificar padrões e temas recorrentes no material estudado.

No entanto, para além da classificação, é preciso interpretar o que esses padrões representam em termos de um significado amplo. É nesse ponto que entra a inferência, ao conectar as categorias formadas com o contexto, as intenções do emissor, os possíveis impactos sobre o receptor e as relações culturais subjacentes. Assim, enquanto a categorização organiza e estrutura os dados, a inferência busca compreender as mensagens e as implicações desses dados na pesquisa.

A etapa de inferência na análise de conteúdo é a etapa em que o pesquisador, a partir da codificação e categorização previamente realizadas, começa a interpretar e extrair significados das mensagens. A inferência busca revelar o que as categorias dizem sobre os elementos envolvidos na comunicação, como o emissor, o receptor e o contexto da mensagem. É o momento em que o pesquisador se pergunta: o que esses dados realmente indicam? Que hipóteses sobre a realidade social, psicológica ou cultural podem ser levantadas a partir dessas mensagens?

Por exemplo, se estamos analisando discursos políticos e observamos a frequência e a escolha cuidadosa de certos termos, como segurança ou liberdade, a inferência pode nos levar a interpretar que o orador está direcionando suas falas para reforçar determinadas crenças ou anseios do público. Aqui, a análise não se limita ao que é dito explicitamente; ela procura compreender as intenções do emissor e os possíveis impactos sobre o receptor. Da mesma forma, ao analisar o conteúdo de anúncios publicitários, podemos dizer que a

escolha de imagens ou frases reflete percepções sobre o perfil dos consumidores-alvo, buscando conectar-se com seus desejos ou valores específicos.

A inferência também envolve considerar o contexto e as relações ocultas entre as mensagens e os elementos culturais e sociais que as moldam. Se, por exemplo, ao analisar uma narrativa, detectamos referências culturais específicas ou simbologias recorrentes, isso pode revelar um sistema de valores ou crenças subjacentes que o autor ou emissor quer comunicar.

Com o avanço das etapas de análise de conteúdo, desde a codificação até a inferência, surge a possibilidade de utilizar ferramentas tecnológicas, como os computadores, para potencializar o rigor do trabalho. O uso de dispositivos na análise de conteúdo oferece vantagens em termos de agilidade e precisão, especialmente em estudos que envolvem grandes volumes de dados ou análises complexas de variáveis inter-relacionadas. No entanto, sua aplicação exige um planejamento criterioso e uma definição das regras de codificação e das hipóteses investigativas, assegurando que o processo automatizado permaneça fiel aos objetivos da pesquisa.

O tratamento informático é especialmente útil em situações em que as unidades de análise são palavras ou frases específicas, que podem ser quantificadas em termos de frequência em determinados contextos. Por exemplo, ao analisar discursos políticos, o computador pode identificar rapidamente padrões de palavras-chave, como democracia ou liberdade, e relacioná-los com outras categorias previamente estabelecidas. Além disso, o armazenamento digital de dados permite revisitar os resultados para novas análises ou hipóteses, mantendo a flexibilidade da pesquisa.

Apesar das vantagens, o uso de computadores não substitui o papel interpretativo do pesquisador. Operações como a definição de categorias, a leitura contextual e a validação das inferências permanecem como tarefas essencialmente humanas. A automação é uma ferramenta que facilita tarefas repetitivas e matemáticas, mas a qualidade da análise depende da adequação das instruções fornecidas ao sistema e da pertinência dos resultados obtidos.

Em nossa pesquisa, optamos por conduzir a análise manualmente. Tal escolha justifica-se pela natureza qualitativa do nosso estudo, que exige uma leitura contextual e interpretativa. Compreender as mensagens no seu contexto cultural e social, bem como perceber nuances e significados, demanda uma abordagem que privilegia a sensibilidade e o julgamento crítico do pesquisador.

Além disso, as características do corpus selecionado, que inclui materiais ricos em detalhes e singularidades, tornam menos apropriado o uso de métodos automatizados, que frequentemente dependem de critérios previamente estabelecidos e podem não capturar plenamente as especificidades dos dados. Assim, reiteramos que a análise manual permite uma flexibilidade para ajustar categorias e hipóteses ao longo do processo, tal possibilidade se apresenta como fundamental para realizar estudos exploratórios como o nosso.

Na próxima subseção, serão apresentados os encaminhamentos metodológicos que compõem a direção desta pesquisa. Dessa forma, propomos detalhar os passos adotados para a produção, organização e análise do corpus.

2.3 Escolhas metodológicas e produção de dados

Os dados serão organizados a partir da metodologia da Análise de Conteúdo. Para tanto, os estudantes participantes da pesquisa responderão a algumas questões, produzidas pelos autores. As questões têm como objetivo conhecer os estudantes e investigar os acontecimentos que impactaram sua trajetória escolar.

Para produção de dados de nossa pesquisa, consideramos o contato com estudantes que estavam ou passaram pela condição de distorção idade-ano. Assim, foram selecionados 12 estudantes que cursaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na etapa do Ensino Fundamental entre os anos de 2022, 2023 e 2024, em três diferentes escolas da rede municipal. A seleção dos participantes foi baseada na viabilidade de acesso e na possibilidade de estabelecer uma comunicação com eles.

Esses estudantes foram alunos da autora desta pesquisa em diferentes períodos e se aproximaram dela a partir da relação construída em sala de aula, fortalecida por uma postura docente que ia além do ensino da matemática e buscava compreender as realidades individuais dos estudantes. Essa perspectiva corrobora com o que Moriya (2024) aponta ao afirmar que “é muito importante que nós, como professores de matemática, estejamos atentos a algumas questões sociais pelas quais nossos estudantes estão passando” (p. 47). A autora destaca ainda que “como professores, temos que ser “humanos” o suficiente para tentar entender o que pode estar acontecendo no contexto da vida pessoal da criança, jovem ou adulto que frequenta nossa sala de aula” (Moriya, 2024, p. 47).

Nesse sentido, foram desenvolvidas práticas que incentivam a construção de um ambiente de acolhimento e escuta, como apresentações por meio de cartas, com a garantia de que seus conteúdos não seriam divulgados, e rodas de conversa, nas quais os estudantes

compartilhavam suas histórias, estrutura familiar, sonhos e dificuldades. Esses momentos não apenas fortaleceram os vínculos entre eles e a pesquisadora, mas também proporcionaram um espaço de apoio mútuo, permitindo que se reconhecessem nas trajetórias uns dos outros e encontrassem, dentro do coletivo, formas de se ajudar.

Dentre os 12 estudantes convidados, 7 aceitaram participar da pesquisa, sendo 3 meninas e 4 meninos, com idades entre 15 e 17 anos. Dois meninos e duas meninas tinham 15 anos; um menino e uma menina tinham 16 anos; e um menino tinha 17 anos. Todos cursavam a etapa dos anos finais do Ensino Fundamental na modalidade EJA e apresentavam distorção idade-ano variando de dois a quatro anos de atraso escolar, em decorrência de repetências e interrupções no percurso de escolarização.

Todos optaram por realizar a comunicação exclusivamente via WhatsApp, justificando essa escolha pela falta de tempo disponível para encontros presenciais ou chamadas em outras plataformas. Essa flexibilização no meio de contato respeitou a realidade dos participantes, permitindo que pudessem contribuir com a pesquisa de maneira confortável e acessível.

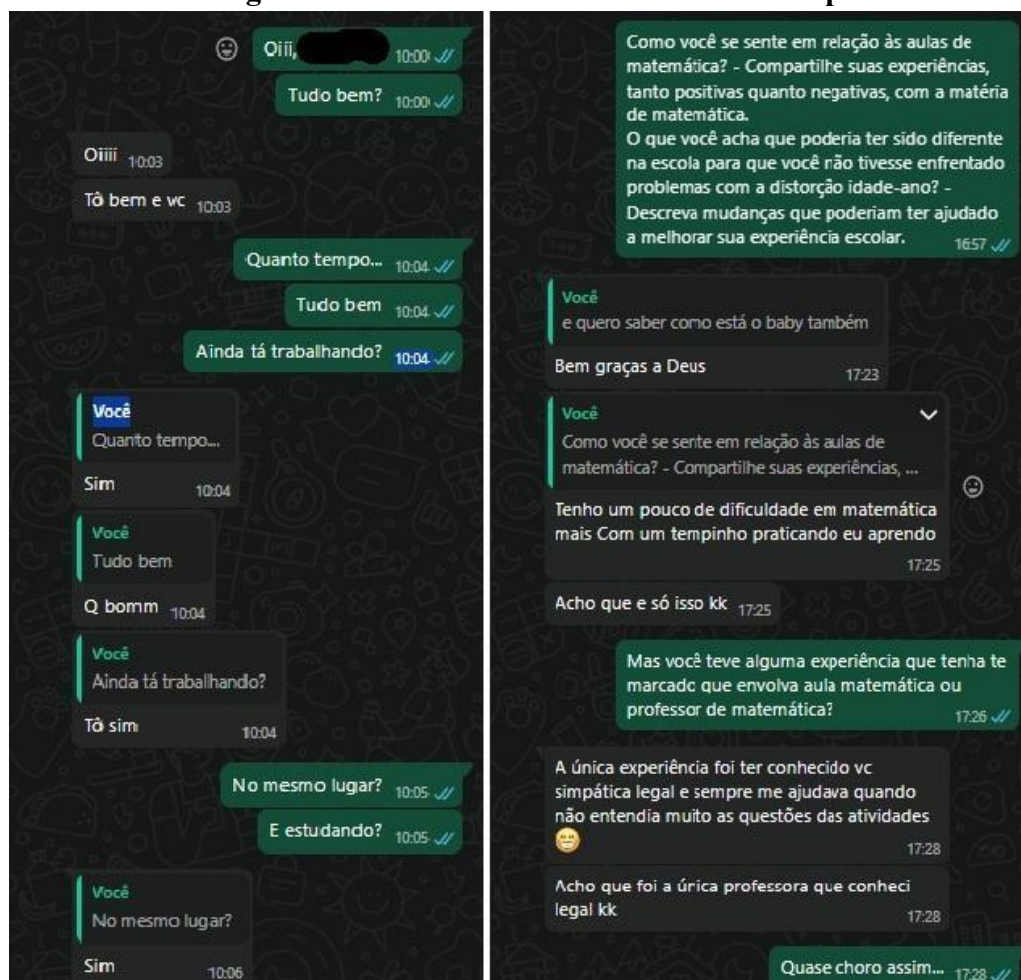
Antes de iniciar as interações, explicamos detalhadamente o propósito da pesquisa, destacando a relevância de suas contribuições para compreender os desafios da distorção idade-ano no contexto do ensino de matemática. Foi esclarecido que a participação envolveria o envio de respostas a algumas perguntas sobre suas experiências, trajetória de vida, percepções sobre a escola e o ensino de matemática e os desafios enfrentados durante o período em que estiveram na condição de distorção idade-ano.

O uso do WhatsApp, além de conveniente, caracterizou-se como um espaço informal, respeitando a privacidade e o ritmo de cada participante. Dessa forma, a produção de dados por meio do aplicativo permitiu a interação com respostas assíncronas que respeitaram o tempo e a disponibilidade dos participantes. Esse formato também foi fundamental para facilitar a participação daqueles que, por compromissos de trabalho ou outras responsabilidades, não poderiam participar de entrevistas presenciais ou chamadas em horários previamente definidos.

O processo de utilização do aplicativo seguiu algumas etapas. Inicialmente, foi estabelecido um contato individual com cada participante, ocasião em que se apresentou o objetivo da pesquisa, os procedimentos de participação e as garantias de sigilo. Após a confirmação da participação, as questões foram encaminhadas diretamente no chat individual, redigidas em formato de texto, de modo a permitir que o estudante pudesse elaborar respostas a partir de suas próprias experiências e percepções sobre a trajetória

escolar, a relação com a matemática, as vivências no ambiente escolar e os desafios enfrentados.

Figura 8 - Print de uma conversa como exemplo



Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas foram enviadas pelos participantes no próprio chat, em formato de texto ou de áudio, conforme sua preferência, sem restrição de extensão ou forma. As perguntas foram encaminhadas em blocos, com intervalos de, no mínimo, duas semanas entre um envio e outro, de forma a evitar sobrecarga e permitir que os estudantes pudessem refletir antes de responder. Não foi estabelecido um prazo rígido para retorno, pois, entendemos que é necessário respeitar a rotina e a disponibilidade de cada um; contudo, quando o intervalo entre o envio da pergunta e a resposta se prolongava, realizava-se um lembrete amistoso para retomar o diálogo.

Todo o material recebido — mensagens de texto e áudios — foi transcrito integralmente e organizado em uma planilha, constituindo o corpus de análise. Cada resposta foi segmentada em unidades de registro e posteriormente associada às categorias de análise definidas na pesquisa. Com o intuito de tornar visível parte do percurso metodológico adotado, apresentamos na Figura 9 um exemplo de planilha utilizada no processo de organização e análise dos dados.

Figura 9 - Planilha no processo de categorização

Unidade de Registro	Temas	Categorias
Eu não tinha tempo para nada, dormia, acordava cansado e já tinha que trabalhar de novo. tipo, eu acordava, tomava banho, comia e já ia trabalhar. Não tinha tempo pra fazer nada. Minha vida era só o serviço.	Trabalho e restrição de tempo para estudos	Emprego
eu tinha parado de estudar, foi porque tava trabalhando, queria conquistar minhas coisas,	Trabalho e realização pessoal	Emprego
se eu ficar estudando eu não vou conquistar minhas coisas, vai demorar. Eu posso até conquistar minhas coisas mas, vai demorar bastante estudando. É melhor eu parar, trabalhar, do que ficar perdendo tempo estudando	Trabalho e realização pessoal	Emprego
eu trabalhando sim. CONsigo conquistar minhas coisas, tipo? meu carro, minha moto, casa, aí sim.	Trabalho e realização pessoal	Emprego
acho que não tem parte negativa na matemática.	Percepção da Matemática	Matemática
Não sou chegado em matemática mas aprendi bastante nas suas aulas, são boas, eu gostava das suas aulas.	Percepção das aulas de matemática	Matemática
tinha que mudar o jeito das pessoas de entender, porque cada um pensa de um jeito	Percepção da Matemática	Matemática
minha mãe precisava trabalhar e aí ela não quem me levar na escola e nem quem me buscar. Então acabava que eu faltava bastante	Impacto do trabalho familiar na frequência escolar	Emprego
ela me levava pro trabalho dela	Impacto do trabalho familiar na frequência escolar	Emprego
Minha mãe sempre foi bem rígida com relação ao estudo. Aconteceu isso mesmo porque era um período que tava passando dificuldade	Percepção do estudo	Estudo
Minha mãe pegava bastante no pé em relação ao estudo, tanto que consegui recuperar	Incentivo familiar	Família e Estudo
Ah, professora! Tipo, o que eu mais enfrento aqui na escola é, por exemplo, eu trabalho, depois vou pra escola, por ser à noite aí é puxado. Eu acabo dormindo e não consigo acompanhar direito as aulas.	Dificuldades no aprendizado devido à exaustão do trabalho	Trabalho e estudo
O fato que aconteceu que afetou meu estudo, tanto que eu fiquei atrasada dois anos, foi que minha mãe precisava trabalhar.	Impacto do trabalho familiar na frequência escolar	Trabalho e estudo
Os professores do Fausta são muito bons. Tô gostando bastante.	Percepção sobre professores	Escola
Gostava das aulas de matemática porque você ensinava de um jeito diferente	Percepção das aulas de matemática	Ensino
o que me preocupa é que nao consegui um serviço registrado	Preocupação com trabalho formal.	Emprego
perdi a minha melhor amiga ela se matou	Impacto emocional	Saúde emocional
Eu comecei a trabalhar aí eu preciso de um celular pra bater ponto	trabalho e condições economicas	Emprego
é um trabalho bom eu sou auxiliar de limpeza	Percepção do trabalho	Emprego

Fonte: Elaborado pela autora.

O uso do WhatsApp, nesse contexto, mostrou-se um recurso metodológico que, para além de sua função prática, contribuiu para criar um ambiente de maior proximidade entre pesquisadora e participantes, favorecendo a espontaneidade das respostas e a continuidade do vínculo ao longo da produção dos dados.

Para elaboração das questões levamos em consideração os aportes teóricos apresentados até o momento. A seguir, enunciaremos as questões elaboradas e a fundamentação de cada uma.

Quadro 1 – Questões norteadoras e suporte teórico

Questão	Teoria Bourdiesiana	Sociologia de Max Weber	Teoria Antropológica do Didático
Você pode contar um pouco sobre os momentos em sua vida que afetaram seus estudos? Escreva sobre eventos pessoais, familiares ou qualquer outro acontecimento que tenha influenciado sua trajetória escolar.	O <i>habitus</i> , que é o conjunto de disposições adquiridas por meio da vida, molda as percepções, atitudes e ações dos indivíduos. Eventos significativos na vida de um estudante afetam seu <i>habitus</i> , influenciando sua trajetória escolar.	Ação social, segundo Weber, é o comportamento individual orientado por significados subjetivos. Os eventos que afetam a trajetória escolar podem ser entendidos como ações sociais, em que as decisões e interpretações do estudante sobre sua vida escolar refletem suas motivações e significados atribuídos ao contexto.	A trajetória escolar do estudante pode ser compreendida como o resultado da interação entre o indivíduo e as instituições às quais ele está sujeito. Os eventos pessoais e familiares que afetam a vida do estudante configuram sua relação pessoal R(x,o) com o objeto de estudo, influenciada por diversas relações institucionais. Cada instituição (escola, família, sociedade) impõe suas regras e expectativas, moldando o percurso educacional do aluno.
Houve alguma situação específica que fez com que você tivesse que parar de estudar ou repetir um ano? Descreva o que aconteceu e como isso impactou sua vida escolar.	As crises ou rupturas no <i>habitus</i> , decorrentes de situações específicas, podem desestabilizar a continuidade dos estudos. Essas situações revelam a relação entre a estrutura social e a trajetória individual.	A compreensão dos momentos de interrupção escolar pode ser analisada por meio das “ações sociais racionais”, que são decisões influenciadas por circunstâncias específicas. Esses eventos refletem como os estudantes ajustam suas ações em resposta a pressões ou restrições estruturais, seja de ordem econômica, familiar ou institucional.	Interrupções na trajetória escolar podem ser analisadas em termos de rupturas na relação institucional R(p,o) entre o estudante e a escola. A escola, como instituição, possui suas próprias regras que, em momentos de crise (como problemas familiares ou pessoais), podem levar a uma desconexão entre a relação pessoal e a institucional, resultando na necessidade de repetir o ano ou interromper os estudos.
Quais são os maiores desafios que você enfrenta ou enfrentou na	As dificuldades enfrentadas na escola podem estar relacionadas ao	Weber argumenta que as instituições funcionam por meio de dominação	Os desafios enfrentados pelo aluno estão diretamente ligados às

escola? Relate experiências que dificultaram seu aprendizado ou frequência na escola.	capital cultural e social. A falta de recursos culturais (habilidades, conhecimentos) ou sociais (rede de apoio) pode criar barreiras no processo educacional.	burocrática e racionalizada. Os desafios enfrentados pelos estudantes na escola podem ser vistos como resultados da racionalização das práticas educacionais, que impõem certas regras e obstáculos que podem não considerar as necessidades individuais.	condições e restrições impostas pela instituição escolar. Essas condições podem envolver desde a estrutura pedagógica até as práticas didáticas adotadas, que nem sempre são compatíveis com a realidade do aluno.
Você já recebeu algum tipo de ajuda ou apoio para continuar seus estudos? Fale sobre o tipo de apoio que recebeu e como isso influenciou sua trajetória escolar.	O capital social, que se refere aos recursos acessíveis por meio das relações sociais, pode proporcionar suporte para a continuidade dos estudos. A análise da ajuda recebida revela a importância das redes de apoio no campo educacional.	Ações sociais orientadas para valores e relações interpessoais (como a ajuda recebida) podem ser vistas como formas de ação que influenciam diretamente o comportamento dos estudantes. Esse apoio reflete a importância das relações sociais e das interações baseadas em valores e deveres.	As instituições e as relações sociais proporcionam os recursos necessários para o desenvolvimento de praxeologias. Esse apoio pode modificar ou fortalecer a relação pessoal R(x,o) do aluno com o objeto de estudo, influenciando diretamente sua continuidade nos estudos.

Como você se sente em relação às aulas de matemática? Compartilhe suas experiências, tanto positivas quanto negativas, com a matéria de matemática.	A percepção sobre a matemática pode estar influenciada pelo capital cultural. Estudantes com maior acesso a recursos culturais tendem a ter uma relação mais positiva com o componente curricular.	A percepção do estudante sobre a matemática pode ser analisada como uma ação racional com relação a fins, ou seja, a atitude do aluno em relação ao componente curricular depende de como ele enxerga os benefícios e resultados práticos de aprender matemática.	A relação do estudante com a matemática pode ser compreendida como uma praxeologia que envolve tarefas, técnicas, tecnologias e teorias. O modo como a matemática é ensinada na instituição escolar afeta a relação pessoal $R(x,o)$ que o aluno desenvolve com o componente curricular. Se o sistema didático falha em oferecer praxeologias que façam sentido para o estudante, isso pode gerar um distanciamento ou rejeição da matéria.
O que você acha que poderia ter sido diferente na escola para que você não tivesse enfrentado problemas com a distorção idade-ano? Descreva mudanças que poderiam ter ajudado a melhorar sua experiência escolar.	As práticas escolares, enquanto elementos do campo educacional, interagem com o <i>habitus</i> dos alunos. Mudanças na estrutura escolar podem facilitar a integração dos alunos e prevenir a defasagem.	A racionalização da burocracia escolar pode ser um fator que contribui para os problemas enfrentados pelos estudantes. A escola opera de forma burocrática, com regras rígidas, o que nem sempre leva em consideração as necessidades individuais. Essa pergunta permite que os estudantes reflitam sobre como as estruturas burocráticas poderiam ser mais flexíveis para evitar distorções na trajetória escolar.	A distorção idade-ano pode ser vista como resultado de uma desarmonia entre a relação pessoal do aluno com o objeto de conhecimento e a relação institucional imposta pela escola.

Pode falar sobre algum professor ou atividade escolar que tenha feito diferença em sua vida? Relate como este professor ou atividade impactou sua motivação e desempenho nos estudos.	Professores e atividades escolares que promovem a transferência de capital cultural e social são importantes para o sucesso educacional. A análise dessas influências destaca o papel do campo educacional na formação do <i>habitus</i>.	Essa questão pode ser associada à ideia de dominação carismática. Um professor que tenha feito diferença pode ser visto como uma figura carismática que, por meio de sua autoridade pessoal e relação com os alunos, influenciou positivamente suas vidas escolares, inspirando-os além das estruturas racionais e burocráticas.	Professores ou atividades escolares que impactam a trajetória do aluno são exemplos de práticas que modificam a relação pessoal $R(x,o)$ com o objeto de estudo. Esses professores podem ter desenvolvido praxeologias que conectaram o estudante ao conteúdo de maneira significativa, ajustando a relação institucional para atender às necessidades pessoais do aluno.
Como sua família ou amigos influenciam sua vida escolar? Escreva sobre o apoio ou dificuldades que você encontrou no seu ambiente familiar ou social.	A família e os amigos representam fontes de capital social e cultural. O apoio ou falta de apoio desses grupos pode influenciar significativamente a trajetória educacional do estudante.	A ação social em Weber também pode ser explicada pela influência das relações interpessoais e significados subjetivos. A influência de familiares e amigos sobre a trajetória escolar dos alunos pode ser entendida como uma forma de ação social tradicional ou afetiva, em que os valores e as expectativas dos grupos sociais moldam as decisões e comportamentos dos estudantes em relação à escola.	A influência da família e dos amigos pode ser vista como parte da rede institucional que molda o universo cognitivo do estudante.
Quais são suas expectativas e planos para o futuro em relação à escola e à educação? Compartilhe suas aspirações e objetivos após concluir a escola.	As expectativas e planos para o futuro refletem o <i>habitus</i> e os capitais acumulados ao longo da vida. Esses elementos moldam as aspirações educacionais e profissionais dos estudantes.	O conceito de racionalidade instrumental é fundamental para Weber. A pergunta explora como os estudantes usam a racionalidade para traçar planos futuros, visando alcançar metas e objetivos com base em uma avaliação lógica das suas opções educacionais e profissionais.	Os planos futuros do estudante refletem suas experiências com as praxeologias e as instituições às quais esteve exposto. As aspirações educacionais são influenciadas pela forma como a escola e as praxeologias escolares moldaram a relação pessoal do aluno com o conhecimento.

Existe algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua trajetória escolar? Escreva sobre qualquer outro aspecto ou experiência que você acha importante e que não foi abordado nas perguntas anteriores.	As narrativas pessoais oferecem insights sobre a interseção entre o habitus individual e as estruturas sociais. Este espaço aberto permite a expressão de experiências únicas que influenciam a trajetória escolar.	Esta pergunta aberta permite que os estudantes reflitam sobre qualquer ação significativa que não tenha sido abordada nas questões anteriores. Na sociologia de Weber, é fundamental considerar a ação social que carrega sentido subjetivo e não é sempre diretamente influenciada por estruturas formais ou racionais.	A trajetória escolar, do ponto de vista da TAD, é composta por múltiplas relações institucionais e relações pessoais que influenciam o desenvolvimento do estudante. Eventos que não foram abordados diretamente nas perguntas anteriores podem revelar aspectos importantes sobre como essas relações evoluíram ao longo do tempo, ajudando a entender melhor o universo cognitivo e o equipamento praxeológico do aluno.
--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Para elaborar as perguntas que os estudantes responderam, partimos de reflexões ancoradas nos principais conceitos apresentados até aqui. Nosso objetivo é compreender a trajetória escolar de quem passou pela condição de distorção idade-ano, mas sempre buscando acolher as narrativas de forma sensível e respeitosa. Por isso, as perguntas foram pensadas para abrir espaço para as histórias de vida, os desafios e as experiências que marcam essas trajetórias. A construção das perguntas apresentadas aos estudantes, não apenas guiaram as entrevistas, mas também promoveram uma escuta ativa e reflexiva, inspirada na perspectiva freireana do diálogo.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Pergunta* (1986), destaca o ato de perguntar como uma prática essencial para a formação crítica e a emancipação dos sujeitos, pois permite que eles se reconheçam como parte do processo de produção de conhecimento, e não como meros receptores passivos. Esse princípio fundamenta a elaboração das questões aplicadas aos estudantes, considerando a necessidade de provocar reflexões sobre suas trajetórias escolares, experiências com a matemática e percepções sobre a distorção idade-ano.

Ainda que Paulo Freire tenha desenvolvido a ideia da pedagogia da pergunta no contexto do processo formativo entre educador e educando, os princípios que fundamentam essa concepção — como o respeito ao saber do outro, a escuta ativa e o diálogo como via de construção conjunta de sentido — também inspiram esta pesquisa. Freire compreende o ato de perguntar como um gesto político, que rompe com a lógica bancária da educação e convida os sujeitos a problematizarem sua realidade. Nesse sentido, mesmo reconhecendo a diferença de contextos, optamos por adotar esse referencial como inspiração para a construção das entrevistas, valorizando as narrativas dos estudantes da EJA e reconhecendo-os como sujeitos que têm o que dizer. A escuta, nesse caso, torna-se um gesto ético, um modo de reconhecer saberes, experiências e percepções que tensionam a lógica institucional da escolarização.

O formato das perguntas, portanto, foi cuidadosamente elaborado com base nos referenciais teóricos que sustentam este estudo, incluindo a Teoria Antropológica do Didático (Chevallard, 1991), a teoria da reprodução social (Bourdieu, 1998) e a sociologia compreensiva (Weber, 2004). Essas abordagens permitem não apenas uma análise estrutural da distorção idade-ano, mas também a valorização da experiência e do contexto social de cada estudante.

As primeiras perguntas que fizemos foi: *Você pode contar um pouco sobre os momentos em sua vida que afetaram seus estudos?* Aqui, queríamos entender quais foram os eventos que atravessaram o percurso escolar desses estudantes. Muitas vezes, questões familiares, sociais ou pessoais acabam influenciando os estudos, por isso, entendemos que é

importante ouvir sobre esses acontecimentos para compreender como eles impactaram o caminho de cada um. Essa pergunta nos ajuda a conectar as histórias individuais ao conceito de *habitus*, de Bourdieu, que reflete como nossas experiências de vida moldam nossas percepções e ações. Também traz uma perspectiva de Weber, ao explorar os significados subjetivos que os estudantes atribuem às suas experiências.

Outra questão importante foi: *Houve alguma situação específica que fez com que você tivesse que parar de estudar ou repetir um ano?* Essa pergunta busca trazer à tona os momentos de interrupção ou dificuldade na trajetória escolar. Sabemos que essas situações muitas vezes estão ligadas a crises pessoais, familiares ou mesmo às exigências do sistema escolar. A ideia foi permitir que os estudantes compartilhassem o que viveram e como esses momentos os afetaram. Ao mesmo tempo, queríamos investigar como as instituições escolares podem ter contribuído para essas interrupções, alinhando essa questão com a teoria de Weber e as reflexões sobre as relações entre o estudante e a escola presentes na Teoria Antropológica do Didático.

Para explorar as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, perguntamos quais são os maiores desafios que enfrentam ou enfrentaram na escola, pois, em algumas situações os estudantes lidam com barreiras que vão desde a falta de recursos materiais até dificuldades relacionadas às práticas pedagógicas ou à interação social. Esta pergunta não busca apenas listar desafios, mas compreender como essas dificuldades foram vividas e enfrentadas. Aqui, o capital cultural e social de Bourdieu nos ajuda a pensar como essas barreiras refletem desigualdades que estão presentes também fora da escola.

Quando perguntamos sobre apoio, com a questão: *Você já recebeu algum tipo de ajuda ou apoio para continuar seus estudos?* Nosso objetivo foi entender quais redes de suporte – familiares, escolares ou comunitárias – fizeram diferença na trajetória desses estudantes. Essa questão traz um olhar para o capital social e cultural que pode ser acessado pelos estudantes e como ele influencia suas escolhas e possibilidades.

Chegando à matemática, perguntamos: *Como você se sente em relação às aulas de matemática?* Essa é uma questão que abre espaço para falarem sobre as experiências com o componente curricular – positivas ou negativas – e como elas impactaram a relação dos estudantes com o aprendizado. Aqui, nossa intenção era investigar como as práticas pedagógicas, as condições de ensino e as próprias percepções dos estudantes sobre a matemática moldaram essa relação. A Teoria Antropológica do Didático foi uma importante referência para pensar esta questão, principalmente ao refletir sobre como o ensino da matemática pode se desconectar da realidade e das necessidades dos alunos.

Por fim, perguntamos: *O que você acha que poderia ter sido diferente na escola para que você não tivesse enfrentado problemas com a distorção idade-ano?* Essa foi uma oportunidade para que os estudantes propusessem mudanças, refletindo sobre como a escola poderia ter sido mais acolhedora para atender suas necessidades. Aqui, buscamos conectar as respostas aos conceitos de estrutura e agência, pensando em como mudanças no sistema escolar podem criar trajetórias mais inclusivas e menos marcadas pela defasagem.

CAPÍTULO 3: Análise dos dados produzidos

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados produzidos na pesquisa, com o objetivo de compreender em que medida a Matemática, como componente curricular obrigatório, influencia nos índices de distorção idade-ano. A análise também busca investigar as trajetórias escolares dos estudantes e as relações estabelecidas ao longo de seu percurso formativo que contribuem para o atraso escolar.

Para a interpretação dos dados, optou-se pela abordagem qualitativa, utilizando a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011). Esse método permite identificar e interpretar as recorrências, significados e padrões presentes nos discursos coletados, promovendo uma leitura aprofundada das experiências e percepções dos sujeitos envolvidos.

Os dados foram inicialmente organizados em uma planilha, na qual as frases selecionadas durante a leitura foram categorizadas de acordo com temas emergentes que dialogam com os referenciais teóricos adotados, especialmente a Teoria Antropológica do Didático (Chevallard, 1991), a sociologia de Pierre Bourdieu (1998) e as contribuições de Max Weber (2004).

A análise foi conduzida em três etapas principais:

- i) Pré-análise: Leitura flutuante e seleção das frases mais significativas.
- ii) Exploração do material: Definição das categorias e codificações a partir das regularidades identificadas.
- iii) Tratamento e interpretação: Articulação das categorias emergidas com os referenciais teóricos, visando a compreensão crítica do fenômeno investigado.

A seguir, são apresentadas as categorias de análise identificadas e as interpretações resultantes desse processo.

Com relação às análises cabe mencionar que a partir da sociologia de Max Weber buscamos o entendimento da ação enquanto expressão de sentidos, enquanto a partir dos conceitos de Bourdieu compreendemos as estruturas incorporadas que orientam essa ação. A articulação entre ambos permite analisar os relatos dos estudantes como produções situadas em contextos sociais, culturais e institucionais, para além de narrativas individuais.

Antes de seguir com a leitura, informamos que ao longo do texto o leitor encontrará passagens em que a autora descreve estudantes a partir de sua própria percepção, construída no decorrer da pesquisa. Esses textos não se originam das falas dos participantes, mas refletem o olhar e a sensibilidade da pesquisadora diante dos sujeitos e contextos investigados. Também serão apresentadas algumas imagens com o título *Vivências*, contendo registros escritos pelos estudantes durante atividades realizadas antes das interações formais

da pesquisa. Tais registros não possuem interpretação única ou definitiva, sendo o intuito provocar no leitor reflexões e possibilidades de significado a partir de seu próprio olhar e contexto.

3.1 Organização e tratamento dos dados

Para dar início a etapa da Pré-análise, realizamos a escolha dos documentos a serem analisados. Para tanto consideramos todos os diálogos registrados e áudios que foram transcritos; realizamos a leitura flutuante de todas as conversas realizadas desde o início de 2024. Embora a experiência docente na EJA tenha possibilitado um vínculo anterior com esses estudantes, apenas os dados produzidos especificamente para esta pesquisa foram analisados, respeitando o momento em que se tornaram sujeitos formais da investigação. Coube observar que há uma regularidade de tempo com relação aos diálogos; a iniciativa de envio de mensagens aconteceu mensalmente com cada participante.

Este passo contribuiu para que nos ambientássemos com o contexto dos estudantes e traçássemos as primeiras hipóteses:

H1: O contexto socioeconômico impacta diretamente no desempenho escolar.

H2: A falta de suporte familiar e emocional contribui para a evasão e a dificuldade de aprendizagem.

H3: Uma prática docente pautada em uma abordagem socioemocional, que valorize o acolhimento, a escuta ativa e a construção da autoconfiança dos estudantes, pode desmistificar a percepção de que aprender matemática é para poucos.

A hipótese H1 baseia-se no fato de que fatores externos à escola, como a necessidade de trabalhar desde cedo, a instabilidade familiar e a falta de condições adequadas para o estudo, interferem na trajetória educacional dos estudantes.

Para a segunda hipótese, H2, consideramos o que os estudantes relataram acerca de contextos de conflitos familiares, ausência de acompanhamento escolar por parte dos responsáveis e dificuldades emocionais ligadas a situações traumáticas. A presença de instabilidade no ambiente doméstico e a falta de incentivo dos familiares afetam não apenas a frequência, mas também o engajamento nas atividades escolares.

Elaboramos a hipótese H3 a partir dos indícios de que a forma como a matemática é ensinada influencia diretamente na percepção dos estudantes sobre o componente curricular. Enquanto alguns alunos mencionam dificuldades acumuladas ao longo dos anos, outros destacam que a mediação pedagógica diferenciada fez com que desenvolvessem um olhar mais positivo sobre a matemática. Assim, essa hipótese parte do pressuposto de que práticas

pedagógicas que considerem os aspectos socioemocionais e as experiências de vida dos alunos podem contribuir para a desconstrução da crença de que apenas algumas pessoas possuem aptidão para a matemática.

Cabe observar que as hipóteses formuladas dialogam com os objetivos desta pesquisa e estabelecem pressupostos que serão analisados à luz dos dados produzidos. Com efeito, o impacto do contexto socioeconômico na trajetória escolar (H1) e a influência da falta de suporte familiar e emocional na evasão e na dificuldade de aprendizagem (H2) estão alinhados ao objetivo específico de investigar condições e restrições impostas pelas instituições que influenciam nos índices de distorção idade-ano. Além disso, H3, que discute a relação entre a prática docente e a aprendizagem matemática, responde ao objetivo de analisar as relações entre a matemática, o estudante e as instituições às quais ele pertence. Assim, as análises desenvolvidas a partir das falas dos estudantes permitiram compreender como a matemática, associada a fatores escolares e sociais, influencia a distorção idade-ano em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, atendendo ao objetivo geral da pesquisa.

Posteriormente, sistematizamos os dados produzidos, para uma organização coerente das informações extraídas dos diálogos com os estudantes. Assim, as falas foram segmentadas em unidades de registro, permitindo a identificação de padrões e recorrências nos relatos. A partir dessas unidades, foram definidos temas que sintetizam os principais aspectos abordados pelos participantes. Posteriormente, esses temas foram agrupados em categorias analíticas, estruturadas de acordo com as questões norteadoras da pesquisa e as respostas obtidas.

Tal sistematização foi feita em uma planilha na qual organizamos os dados e compilamos as unidades de registro. Em seguida, essas unidades foram classificadas em temas. Posteriormente, esses temas foram agrupados em categorias. As categorias foram fundamentadas nas questões feitas e respostas obtidas. Nesta etapa identificamos 44 unidades de registro, 20 temas e 4 categorias, conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Quantitativo de temas e unidades de registro por categoria

Categorias	Temas	Unidades de Registro
Trajetória de vida	2	6
Influência na trajetória escolar	8	16

Desafios enfrentados na escola	7	15
Escola	3	7
Projeto de vida	2	4

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 1 apresenta a síntese da organização dos dados produzidos. As categorias foram construídas a partir da análise das respostas dos estudantes, agrupando dimensões que atravessam as trajetórias escolares, evidenciando tanto fatores individuais quanto institucionais relacionados à distorção idade-ano. Cada categoria é composta por temas, entendidos aqui como expressões recorrentes nas falas que evidenciam aspectos significativos da experiência escolar narrada pelos sujeitos.

Observa-se que a categoria *Influência na trajetória escolar* concentra o maior número de unidades de registro, o que sugere a importância das condições externas à escola na experiência educacional dos participantes. Além disso, a categoria *Desafios enfrentados na escola* revela dificuldades específicas vivenciadas pelos estudantes no ambiente escolar, incluindo aspectos pedagógicos e institucionais. A partir dessa organização, nas próximas seções, analisamos como cada uma dessas categorias contribui para a compreensão da distorção idade-ano e sua relação com a matemática.

A seguir, apresentamos a análise dos dados a partir das categorias construídas com base nas unidades de registro classificadas em temas. Cada categoria será explorada à luz dos referenciais teóricos adotados, buscando evidenciar as relações entre os relatos dos participantes e os fatores que influenciam a distorção idade-ano. Dessa forma, a análise busca não apenas descrever os dados coletados, mas também interpretá-los em diálogo com os conceitos discutidos ao longo da pesquisa.

3.2 Trajetória de vida

A trajetória de vida de um estudante é atravessada por múltiplas experiências sociais, familiares e econômicas; vai além dos muros da escola. O percurso trilhado terá reflexo no conjunto de condições que moldam o estudante no sistema educacional, influenciando tanto sua permanência quanto seu desempenho. Considerando ser indispensável conhecer os estudantes, todos em algum momento, falaram sobre sua trajetória de vida e, por isso, classificamos este item como uma categoria.

Os estudantes que compartilham sobre sua trajetória estão na adolescência, uma fase marcada por intensas mudanças e redefinições. Como aponta Lima (2010, p.50), trata-se de um período de “grandes transformações implicadas nesse período: transformações físicas, psicológicas, de personalidade e sociais. As transformações vividas pelo adolescente são tão intensas que podem ser percebidas dia após dia.” Nesse contexto, entendemos que para compreender suas trajetórias precisamos de um olhar sensível para os desafios específicos dessa fase, considerando a construção da identidade, a busca por autonomia e a influência dos diferentes ambientes nos quais estão inseridos.

A partir da perspectiva de Bourdieu (1986), podemos dizer que a trajetória de vida é condicionada pelo *habitus*, ou seja, que as disposições internalizadas ao longo da vida, influenciam a forma como o estudante percebe a escola e sua relação com o conhecimento. Nesse sentido, entendemos que os temas que se mostram presentes na vida dos estudantes, posteriormente tendem a se apresentar como interferentes no processo de escolarização. E consideramos que essas trajetórias não são apenas o resultado de estruturas internalizadas, mas também se constroem a partir dos sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos às suas ações. Como a ação social é toda conduta orientada pelo significado que o indivíduo atribui a ela, isso permite compreender que o modo como o estudante se relaciona com a escola também envolve dimensões afetivas, valorativas, racionais ou tradicionais. Assim, além das disposições incorporadas que orientam sua percepção e suas práticas, há também motivações subjetivas que o levam a agir, resistir ou se engajar de determinadas formas no espaço escolar (Weber, 1991).

Os discursos sobre a trajetória de vida se mostram em dois temas predominantes que denominamos como *Contexto de vida atual* e *Infância*. As unidades de registro analisadas nessa categoria foram extraídas de falas²¹ de diferentes estudantes, evidenciando como suas experiências pessoais se organizam em torno desses dois eixos. Enquanto os relatos sobre a situação atual frequentemente mencionam o trabalho, as lembranças da infância aparecem associadas à família. Essa organização pode ser observada no Quadro 2.

²¹ Optamos por manter a escrita original dos participantes, sem correções ortográficas ou gramaticais, de modo a preservar a autenticidade e a integridade de suas falas.

Quadro 2 – Categoria 1 - Trajetória de vida

Categoria	Temas	Unidades de registro
Trajetória de vida	Contexto de vida atual	Eu trabalho com vendas, eu também estudo um pouco, moro com minha mãe e minha irmã tenho 19 anos. Sobre a escola eu lembro um pouco de matemática. - (J.)
		Tenho que estudar, tenho a escola trabalho o dia inteiro e no final ainda tem escola mas tô firme. - (J.)
		(...) eu ajudo a minha mãe. Limpo a casa e busco os meus irmãos na escola. (E.)
	Infância	(...) a minha infância foi muito conturbada tanto em casa, como fora. Em casa, meu pai era viciado em drogas e ele sempre ia preso por conta de ele tentar bater na minha mãe. Mas aí ele ia preso, voltava, fazia a mesma coisa. - (Jo.)
		Então na minha infância não tinha muitos amigos. Minha infância era mais relacionada ao meu irmão. - (Jo.)
		Minha infância foi dentro de casa com meus irmão. Eu não saía pra rua . Comecei a sair de casa com 12 anos pra ter amigos. Enfim, eu não tive a melhor infância. - (J.)

Fonte: Elaborado pela autora

Acerca do contexto atual dos estudantes, de acordo com Weber (1991), as escolhas feitas ao longo do percurso escolar podem ser compreendidas como formas de ação social, em que o estudante ajusta suas decisões de acordo com suas condições de vida. Essa situação torna-se evidente quando manifestam seus anseios, que justificam o trabalho em detrimento da escola:

(...) se eu ficar estudando eu não vou conquistar minhas coisas. - (J.)

Eu trabalhando consigo conquistar minhas coisas, tipo: meu carro, minha moto, casa, (...) - (J.)

O relato de J. evidencia uma lógica recorrente entre os estudantes: a necessidade de garantir a própria subsistência e conquistar melhorias imediatas de vida. Consequentemente faz com que o trabalho se torne prioridade, relegando a educação a um plano secundário. Para muitos, o salário, ainda que baixo, representa uma mudança concreta em suas condições de vida, algo que a escolarização não oferece de imediato. Esse raciocínio reflete um modo de pensar orientado pelo presente, quando a sobrevivência e o desejo de autonomia material se sobrepõem à construção de um projeto educacional de longo prazo.

Ao longo deste estudo veremos que o trabalho é considerado como uma instituição e, que este termo permeia muitas das falas dos estudantes em outros temas e categorias. Tal situação nos permite inferir que o ingresso do indivíduo no mundo do trabalho tende a moldar a relação do estudante com o conhecimento.

Cabe esclarecer que, ao longo do processo de análise, foram identificadas algumas falas mais breves ou fragmentadas, que por si só não possuíam significado suficiente para serem compreendidas de forma autônoma. Essas expressões — como interjeições, frases soltas ou comentários isolados — não foram consideradas unidades de registro, justamente porque segundo Bardin (2016), a unidade de registro deve ter autonomia para ser analisada separadamente, enquanto a unidade de contexto oferece um suporte maior para a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes. Assim, optamos por apresentar essas unidades de contexto entremeadas no texto, de forma a acrescentar as unidades de registro selecionadas. Dessa maneira, elas ampliam a compreensão das categorias analisadas.

Quem é J.?

J. é um jovem de 19 anos, de fala contida e sorriso discreto, que tenta equilibrar trabalho e estudo em uma rotina que nunca parece ter tempo suficiente. Sua trajetória é marcada por mudanças constantes, seja no emprego ou na escola, sempre buscando alternativas para se manter financeiramente. Já foi calheiro, vendedor de roupas e o que mais aparecesse, porque para ele, a prioridade sempre foi conquistar sua independência. A escola, muitas vezes, ficou em segundo plano, não por falta de interesse, mas porque a necessidade de trabalhar sempre falou mais alto. Entre idas e vindas, J. carrega a resiliência de quem aprende cedo que cada oportunidade tem seu preço, e, para ele, esse preço quase sempre foi abrir mão do tempo de estudar. Ainda assim, segue tentando, ajustando seus planos e buscando um caminho onde o estudo e o trabalho possam coexistir.

O tema infância aparece nos relatos associado a desafios que vão além do ambiente escolar, sendo marcada por conflitos familiares, restrições sociais e dificuldades estruturais. Como podemos ver, a partir das falas do Quadro 2, os relatos evidenciam que a infância dos estudantes foi atravessada por instabilidades familiares, às vezes marcadas por ciclos de violência doméstica e ausência de figuras de apoio. A repetição dos eventos traumáticos dentro do ambiente familiar, como a dependência química de um dos responsáveis e a reincidência de episódios de violência, cria um contexto de insegurança emocional que impacta diretamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

quando eu era criança, professora. O banco virou, bateu na minha cabeça, precisei fazer cirurgia, aí fiquei com sequela. - (A.)

sempre essa mesma historinha: bebe, vai, tenta bater. Aí, crescendo em meio a isso, eu acho que eu sempre fui uma criança meio pé atrás com tudo. - (Jo.)

As falas evidenciam que as dificuldades enfrentadas na infância para além do ambiente familiar, reverberam em diferentes aspectos da vida dos estudantes. No primeiro relato, A. revela um evento traumático que resultou em sequelas físicas e influenciou sua experiência escolar ao longo dos anos. Já no segundo relato, a infância é descrita como um ambiente permeado por violência e instabilidade emocional, que levou o estudante a desenvolver uma postura de desconfiança em relação ao mundo.

Ressaltamos a infância porque de acordo com Bourdieu (1998), o capital social e emocional adquirido no núcleo familiar influencia diretamente a trajetória escolar dos indivíduos, pois crianças que crescem em ambientes instáveis, sem apoio, tendem a enfrentar dificuldades na inserção e permanência na escola. Isso ocorre porque a família, enquanto instituição, quando marcada por violência, negligência ou insegurança emocional, pode refletir numa percepção negativa da escola e da aprendizagem e comprometer sua motivação.

Entendemos que a repetição de eventos traumáticos na infância pode gerar impactos que ultrapassam o âmbito escolar. No caso de A., as sequelas deixadas pelo acidente provavelmente influenciaram sua capacidade de acompanhar o ritmo das aulas, demonstrando como experiências adversas na infância podem interferir diretamente no desempenho acadêmico. Para Jo., crescer em um ambiente de violência e dependência química o levou a desenvolver uma postura de desconfiança, o que pode dificultar sua interação no ambiente escolar e sua construção de relações interpessoais que favoreçam o aprendizado.

Essas afirmações acerca do papel da infância também são pautadas no conceito de ação social de Weber (1991), pois demonstram como o comportamento dos indivíduos é orientado por experiências passadas e pelo meio em que estão inseridos. A trajetória escolar de A. e Jo. reflete não apenas suas vivências individuais, mas também a forma como essas experiências influenciam suas expectativas e interações dentro do espaço escolar. Nesse sentido, é possível estabelecer um diálogo com o conceito de *habitus* de Bourdieu, que se refere às disposições internalizadas ao longo da vida e que estruturam as percepções, atitudes e práticas dos indivíduos:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (Bourdieu, 2015, p.46).

O *habitus* é construído desde a infância e consolidado a partir das interações sociais, sendo assim influenciado pelo contexto socioeconômico e cultural. No caso de A., a dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas pode estar relacionada à incorporação de um *habitus* marcado pela insegurança e pela necessidade de adaptação constante às limitações impostas pelo acidente. Assim, as desigualdades vividas desde a infância não apenas afetam o presente, mas influenciam a trajetória escolar.

Observamos que essas vivências e eventos que moldam o *habitus* e orientam a ação social dos estudantes se situam em diferentes níveis de codeterminação. Condições e restrições impostas por níveis superiores — como a sociedade e a civilização — interagem com fatores que permeiam a escola, influenciando o modo como é desenvolvido o estudo. Dessa forma, as trajetórias escolares descritas serão resultado de estruturas institucionais que delimitam e condicionam suas possibilidades de permanência e avanço, para além das disposições internas ou sentidos atribuídos por cada estudante. Assim, quando um estudante afirma que estudar não vale a pena, essa ação é simultaneamente uma resposta racional (com base em fins) a condições objetivas e uma manifestação de disposições internalizadas (*habitus*), produzidas em sua trajetória social. O sentido atribuído à ação — na perspectiva weberiana — é, portanto, estruturado pelas disposições do *habitus* e também condicionado pelas práticas institucionais às quais o sujeito está submetido.

3.3 Influência na trajetória escolar

Se, por um lado, a infância é um período de formação das percepções sobre a escola, por outro, há eventos ao longo da vida que impactam diretamente o percurso escolar. Os relatos dos estudantes revelam que essa trajetória não é linear e, é atravessada por fatores como trabalho precoce, condições socioeconômicas adversas e conflitos familiares. Agrupamos na categoria *Influência na Trajetória Escolar* as falas que mencionam eventos ou circunstâncias que modificaram, interromperam ou dificultaram o percurso educacional. Esta categoria emerge das primeiras perguntas que fizemos aos estudantes, e que tinham como objetivo identificar os principais eventos que impactaram a trajetória escolar dos estudantes, evidenciando possíveis fatores externos e respectivas relações.

Apresentamos, no Quadro 3, os três temas mais recorrentes nas falas dos estudantes. Estes estavam ligados ao trabalho - que denominamos como emprego-, contextos socioeconômicos e conflitos familiares.

Quadro 3 – Categoria 2 - Influência na trajetória escolar

Categoria	Temas	Unidades de registro
Influência na trajetória escolar	Emprego	eu tinha parado de estudar, foi porque tava trabalhando, queria conquistar minhas coisas, aí eu decidi. - (J.)
		eu trabalhando sim, vou conseguir conquistar minhas coisas, tipo? meu carro, minha moto, casa. - (J.)
		quando eu tinha 15 anos aí eu pensava em só trabalhar. - (J.)
		Pq tinha que ajudar em casa aí fui me afastando dos estudos. Para ficar só no trabalho. - (J.)
		com doze anos, eu comecei a trabalhar também, para ajudar em casa, porque as coisas eram difíceis e são difíceis até hoje. - (Jo.)
		com doze anos eu comecei a trabalhar na conveniência. [...] A pandemia afetou bastante. Por causa que nós tínhamos que ficar em casa. Aí, eu comecei a trabalhar na conveniência. - (Jo.)
		o que acabou com meu estudo foi o que? Que eu arrumei um serviço, tá ligado? Antes meu pai tava desempregado, né mano?! Aí eu parei de estudar. - (A.)

	Contexto socioeconômico	minha mãe precisava trabalhar e aí ela não tinha quem me levar na escola e nem quem me buscar. Então acabava que eu faltava bastante. - (S.) E eu acho que foi por uma coisa dessas coisas que eu fui de caindo mais no estudo e chegar no EJA. Porque invés de estudar, eu tava mais preocupado com o trabalho e comer, do que tirar nota boa. Eu, por exemplo, quando chegava em casa e ajudava minha mãe, parecia que ela se sentia melhor do que quando eu tirava nota boa. Então, eu preferi deixar um pouco de lado isso de nota, de escola, para ajudar mais em casa. - (Jo.)
	Conflito familiar	Por causa dessas coisas em casa eu não conseguia estudar direito, não conseguia dormir e, eu dormia na aula e, aquela cobrança na escola de tarefa, essas coisas; tanto que deu até Conselho Tutelar para minha mãe, por eu não estar conseguindo fazer as coisas. E a escola também acho que não foi uma boa referência para mim. - (Jo.) o que me afetou na questão da escola, não foi nem tanto a escola, foi mais dentro de casa. Porque dentro de casa sempre foi muita briga da minha mãe com meu pai. Meu pai não morava dentro de casa. Meu pai entrava na cadeia, voltava pra cá, fazia uma zona... - (Jo.)

Fonte: Elaborado pela autora

Ao olhar para todos os diálogos, computamos que o radical “trabalh” foi citado 60 vezes pelos estudantes indicando o trabalho como emprego, a ação de trabalhar, e a necessidade de conciliar estudo e ocupação profissional. A recorrência dessa palavra evidencia a centralidade do labor na vida desses jovens, se sobrepondo à escola e moldando suas escolhas educacionais.

Agorinha já vou começar a trabalhar - (J.)

Tô no trabalho agora - (J.)

Frases como a de J. mostram como a rotina laboral ocupa grande parte do tempo. Já em outras falas, o trabalho aparece como uma prioridade em relação ao estudo:

É melhor eu parar, trabalhar, do que ficar perdendo tempo estudando - (J.)

Nesta frase há uma percepção de que a escolarização não oferece retornos, ao menos não imediatos, o que é confirmado com a continuação da fala:

Eu trabalhando sim. Consigo conquistar minhas coisas. - (J.)

Estes relatos indicam que o emprego representa um caminho acessível para atingir objetivos pessoais, como independência financeira e aquisição de bens. Consideramos assim que a repetição do termo demonstra, portanto, que o trabalho não é apenas uma atividade paralela à escola, mas um elemento estruturante na vida dos estudantes.

Observamos que o significado atribuído ao trabalho pelos estudantes não é homogêneo. Para alguns, representa sobretudo uma necessidade de sustento imediato, vinculada à sobrevivência própria e familiar; para outros, assume também um sentido de realização pessoal, associado à conquista de autonomia e à possibilidade de adquirir bens ou concretizar projetos individuais. Essas diferentes percepções revelam que as condutas se orientam: pelos sentidos que cada sujeito atribui ao trabalho, podendo ocorrer como ação voltada a fins específicos, como objetivos econômicos; por valores, associados à dignidade ou à independência; ou ainda por hábitos consolidados no meio social em que vivem. Essa ambivalência evidencia que a relação entre trabalho e escolarização é atravessada por dimensões objetivas, como as restrições impostas pelas estruturas sociais, e subjetivas, como os significados e valores construídos.

O trabalho precoce que aparece nas falas, retrata ainda a relação entre as condições socioeconômicas e a permanência na escola. Como aponta Ribeiro (2021):

em meio a tantas reformas, a história de muitos alunos é invisibilizada, pois muitos abandonam a escola para trabalhar, antes mesmo de receberem a qualificação para o trabalho, tornando-se apenas mais um número nas estatísticas. Essas são histórias de insucessos escolares, as quais são quantificadas desta forma: número de reprovados, de abandono, de evasões e de distorções idade-séries. (Ribeiro, 2021, p. 34-35).

Essa realidade, expressa nas falas dos estudantes, acerca da entrada precoce no mercado de trabalho reduz o tempo disponível para os estudos, e altera as perspectivas em relação aos estudos. As histórias individuais, que versam sobre a necessidade de contribuir financeiramente desde cedo afetando a relação do estudante com a escola, muitas vezes são reduzidas a estatísticas.

Essa situação é refletida em dados nacionais. De acordo com o IBGE (2023), 9,2 milhões de jovens brasileiros entre 15 e 29 anos estão fora da escola sem terem concluído a educação básica, o que representa 19% dessa população. O principal motivo alegado para a evasão escolar é a necessidade de trabalhar, apontada por 42% dos jovens, sendo esse percentual ainda maior entre os homens (53%). Esse dado reforça a percepção expressa nos relatos dos estudantes.

De acordo com Chevallard (1999), o emprego encontra-se no nível da Sociedade e, dessa forma evidencia como as condições socioeconômicas e as políticas públicas impactam a trajetória escolar dos estudantes. O conceito trazido por Chevallard (1999) mostra-se pertinente à análise por evidenciar que a relação entre trabalho e escolarização não é apenas individual, sendo estruturada por um nível de codeterminação que define as possibilidades de acesso e permanência na escola. Assim, essa instituição – trabalho - neste nível é um dos fatores que regula quem tem acesso à educação e em quais condições esse acesso ocorre. A partir desta perspectiva é possível compreender como as condições socioeconômicas atuam como um mecanismo regulador, determinando quais trajetórias educacionais são viáveis para diferentes grupos sociais. Essa visão corrobora a perspectiva de Bourdieu (1996), ao demonstrar que as desigualdades de acesso à educação são socialmente produzidas e reproduzidas por estruturas que delimitam as oportunidades escolares a partir da posição social dos indivíduos, e dialoga com Weber (1991) ao considerar que, mesmo dentro dessas restrições estruturais, a inserção no trabalho é orientada pelos sentidos que os sujeitos atribuem a essa atividade — seja como meio para alcançar objetivos econômicos, como expressão de valores ligados à dignidade e à autonomia, ou como prática incorporada em função dos hábitos do meio social.

No Brasil, os dados (IBGE, 2023) mostram que a necessidade de trabalhar é a principal razão para a evasão escolar entre os jovens. Esse fenômeno não ocorre isoladamente, mas reflete estruturas sociais que impõem restrições à permanência na escola, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade (Lopes, 2019).

(...) se a pessoa não acha oportunidade de emprego, se a escola não traz, o pior que acontece é a rua. E a rua é a pior coisa que tem, porque te oferecem e te prometem muita coisa mas, depois o preço que você tem que pagar é alto. E aquele negócio: ou cadeia, ou caixão. - (Jo.)

Tenho que estudar, tenho trabalho o dia inteiro e no final ainda tem escola - (S.)

A escola, enquanto instituição, é atravessada por valores sociais e econômicos que influenciam sua capacidade de oferecer suporte aos estudantes que precisam conciliar trabalho e estudo. A falta de políticas de adaptação à realidade desses jovens faz com que o ensino formal se torne distante das suas necessidades concretas, o que os levam a priorizar o emprego como uma alternativa imediata para obter algum recurso financeiro.

Como evidenciado no relato de S., o dia é completamente preenchido pelo trabalho e pelo estudo. Para aqueles que não encontram oportunidades de emprego e tampouco enxergam a escola como um meio de ascensão social, a rua se apresenta como um caminho de risco, como alerta Jo.

Cabe mencionar aqui que algumas inferências também poderiam ser observadas em unidades de registro e de contexto da categoria anterior. No entanto, conforme Bardin (2011), a categorização deve seguir critérios que evitem sobreposições para não comprometer a coerência da análise. Neste caso, compreendemos que as relações entre as instituições na sociedade – como escola e trabalho – estão imbricadas, o que pode gerar proximidade entre algumas unidades de registro. Ainda assim, delimitamos escolhas visando que cada unidade fosse analisada dentro do contexto apropriado.

Sob a ótica weberiana da ação social, as escolhas dos estudantes podem ser vistas como respostas a um contexto social e econômico que impõe barreiras à permanência escolar, e não apenas como decisões individuais. A escola, em sua forma burocratizada para além de reproduzir as desigualdades sociais, também condiciona as trajetórias educacionais de acordo com o capital econômico e social dos estudantes.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, sistema escolar elevado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (Bourdieu, 2015, p.59).

Nesse sentido, a escola mantém uma estrutura que naturaliza e perpetua as desigualdades por operar sob a lógica da igualdade formal, sem considerar as condições sociais que diferenciam os estudantes desde a infância. Ao exigir dos alunos o mesmo desempenho acadêmico, sem levar em conta os desafios impostos pelo contexto

socioeconômico, a instituição acaba favorecendo aqueles que já possuem um capital cultural mais próximo do que é valorizado no ambiente escolar.

Assim, caminhamos para o próximo tema, evidenciado pelos estudantes como influente no percurso escolar, o *contexto socioeconômico*. Ao longo dos relatos, há evidências de que as condições econômicas da família interferem na permanência e no desempenho escolar. O contexto socioeconômico não apenas impõe dificuldades materiais, como também reorganiza prioridades, fazendo com que o estudo fique em segundo plano diante das necessidades urgentes do cotidiano.

Minha mãe precisava trabalhar e aí ela não tinha quem me levar na escola e nem quem me buscar. Então acabava que eu faltava bastante. - (S.)

Vemos no enunciado de S. um aspecto recorrente entre os discursos: a escola, ainda que seja um direito garantido, não se concretiza como uma experiência acessível a todos, especialmente quando a realidade familiar mostra a necessidade de trabalho e a falta de estrutura para garantir a permanência escolar. No entanto, S. destaca que, apesar das dificuldades enfrentadas, sua mãe sempre valorizou os estudos e manteve uma postura rígida em relação à sua escolarização:

Minha mãe sempre foi bem rígida com relação ao estudo. Aconteceu isso mesmo porque era um período que tava passando dificuldade, ela não tinha muita opção, e aí acabou que eu atrasei dois anos. Mas aí as coisas se restabeleceram e ela acabou ficando bem rígida nos meus estudos, ela pega bastante no pé em questão a isso (...) - (S.)

Enquanto S. demonstra que, para sua mãe, os estudos eram uma prioridade, ainda que temporariamente comprometidos pelas dificuldades financeiras, a trajetória de L. revela um cenário diferente, no qual a falta de suporte familiar tornou-se um empecilho para sua escolarização:

Todo mundo sai cedo e volta tarde. Eu sou o único que volta mais cedo. Eu volto seis horas. Meu padrasto volta sete/oito horas. Minha mãe volta beirando oito/nove horas e meu tio chega esse horário aí também de busão. (...) Eu mesmo não consigo ir lá fazer [a matrícula na escola]. - (L.)

Apesar do desejo de retomar os estudos, L. encontrou dificuldades burocráticas para realizar sua matrícula, pois, por ser menor de idade, dependia de um responsável para concluir o processo. No entanto, a rotina exaustiva de trabalho dos familiares impossibilitou esse acompanhamento. Além da falta de tempo, L. enfrentou outro obstáculo: a descrença da mãe em sua continuidade na escola. Para ela, matriculá-lo novamente não fazia sentido, pois, em outras ocasiões, o filho havia abandonado os estudos:

E minha mãe também ela não tem tempo e também não quer ir fazer minha matrícula, entendeu? Porque ela fala que eu não vou pra escola. - (L.)

Esse contraste entre os relatos evidencia que o contexto socioeconômico, por si só, não explica a permanência ou o abandono escolar. A forma como as famílias percebem a educação e o grau de incentivo oferecido influenciam diretamente as trajetórias dos estudantes, assim como já afirmado por Bourdieu (2015). Enquanto alguns recebem apoio para seguir estudando, outros enfrentam descrença e desvalorização do ensino formal dentro de casa:

Invés de estudar, eu tava mais preocupado com o trabalho e comer, do que tirar nota boa.- (J.)

Eu, por exemplo, quando chegava em casa e ajudava minha mãe, parecia que ela se sentia melhor do que quando eu tirava nota boa. Então, eu preferi deixar um pouco de lado isso de nota, de escola, para ajudar mais em casa. - (J.)

Esse relato evidencia como, para famílias em situação de vulnerabilidade, o trabalho assume um papel central frente a uma demanda acerca da sobrevivência, enquanto a educação é vista como um investimento incerto e de longo prazo. O estudo, que deveria ser um meio de mobilidade social, acaba sendo preterido em favor do trabalho e do apoio às demandas da casa. Nessa perspectiva, a relação da família com a escolarização se apresenta como um fator determinante nesse processo, mas de formas distintas. A partir deste contraste notamos que o contexto socioeconômico se entrelaça com valores e expectativas familiares que podem influenciar a permanência ou afastamento da escola, não sendo responsável de forma isolada a trajetória escolar.

Da mesma forma, a partir da perspectiva weberiana da ação social, as escolhas dos estudantes não podem ser vistas apenas como decisões individuais, mas como respostas a um contexto econômico que restringe suas possibilidades. Se a escola não representa uma oportunidade de transformação visível e imediata, sua relevância é reduzida diante das demandas do dia a dia. Inferimos isso tomando também como referência as mensagens de L. e S. que entraram em situação de atraso escolar diante do impacto do trabalho familiar que acarretou na ausência escolar. Observamos que a ação social de dar prioridade ao trabalho é carregada de um sentido imediato, mas esse sentido só é possível porque o *habitus*, formado nas condições de vida e nas disposições familiares, já naturalizou o trabalho como prioridade sobre a escola.

Quem é S.?

S. carrega no olhar a determinação de quem aprendeu cedo a se virar sozinha. É descolada, sempre atenta às tendências, vaidosa e orgulhosa do que conquista com seu próprio esforço. Trabalha para manter-se como gosta de se ver, porque para ela, a aparência não é apenas estética, mas uma afirmação de quem é. Poucas palavras, muita pressa. S. não gosta de enrolação, é direta, impaciente com o que não vê sentido. O trabalho tem um valor inegociável em sua vida—mais do que uma necessidade, é um símbolo de independência. Mas, ao contrário de muitos colegas, a escola não foi descartada por essa prioridade. Sua família, especialmente sua mãe, sempre fez questão de reforçar que estudar é essencial, e S., mesmo sem tanto entusiasmo, segue esse caminho com a convicção de que é o certo a fazer. Entre o trabalho e os estudos, S. equilibra seus dias, sabendo que ambos fazem parte do futuro que deseja construir.

Em vista das consequências do Trabalho familiar, que acarretaram na ausência escolar do percurso discente, este também é classificado como um dos temas desta categoria. Além deste, outro fator relevante observado é o impacto dos conflitos familiares na trajetória escolar. A instabilidade dentro do ambiente doméstico afeta a saúde emocional e a relação dos jovens com a escola.

Por causa dessas coisas em casa eu não conseguia estudar direito, não conseguia dormir e, eu dormia na aula e, aquela cobrança na escola de tarefa, essas coisas;

tanto que deu até Conselho Tutelar para minha mãe, por eu não estar conseguindo fazer as coisas. - (Jo)

Podemos notar que a sobrecarga emocional resultante dos conflitos familiares compromete tanto a disposição para os estudos quanto a capacidade de cumprir as exigências escolares. O ambiente familiar, ao invés de ser um espaço de apoio, tornou-se um fator de desestabilização.

O que me afetou na questão da escola, não foi nem tanto a escola, foi mais dentro de casa. Porque dentro de casa sempre foi muita briga da minha mãe com meu pai. Meu pai não morava dentro de casa. Meu pai entrava na cadeia, voltava pra cá, fazia uma zona. - (Jo.)

Aqui vemos mais uma evidência de que a escolarização não ocorre de maneira isolada, mas sim inserida em uma rede de relações familiares e sociais. A ausência de estabilidade no ambiente doméstico impede que a escola seja percebida como prioridade, sendo apenas uma obrigação a ser cumprida diante de desafios maiores. O impacto desses conflitos se estende para além das dificuldades acadêmicas e, em alguns casos, leva os estudantes a romperem com o núcleo familiar, buscando autonomia ou afastamento dessa instabilidade.

Sai de casa, professora. Tô por aí. - (A.)

Sai de casa, briguei com meus parentes. - (L.)

Essa ruptura, no entanto, não significa independência, mas sim um novo conjunto de desafios, muitas vezes marcados pela vulnerabilidade social e pelo distanciamento da escola. O afastamento da família, para além de um episódio de conflito, traz uma mudança significativa na trajetória dos estudantes. Sem o suporte familiar, as dificuldades de permanência na escola se intensificam, pois a ausência de um responsável pode dificultar processos burocráticos, como a realização da matrícula, além de impactar a estabilidade emocional necessária para o aprendizado.

É possível perceber que as famílias dos estudantes possuem diferentes concepções sobre a escola que podem ser analisadas a partir da teoria de Bourdieu (2015), especialmente no que se refere ao capital econômico e ao *habitus*. Famílias que possuem melhores

condições financeiras conseguem oferecer suporte para que seus filhos permaneçam na escola, garantindo transporte, materiais e um ambiente propício ao estudo. Já aqueles que enfrentam dificuldades econômicas desenvolvem um *habitus* em que o trabalho e a sobrevivência se tornam prioritários em relação à educação, reforçando a reprodução das desigualdades.

Nesta perspectiva podemos prever o que acontece com situações como a dificuldade de acesso à escola, gravidez e privação de liberdade. São estes temas que também atravessam a vida dos estudantes interferindo na continuidade dos estudos.

Quadro 4 – Categoria 2 - outros temas

Categoria	Tema	Unidade de registro
Influência na trajetória escolar	Trabalho familiar e ausência escolar	o fato que aconteceu que afetou meu estudo, tanto que eu fiquei atrasada dois anos, foi que minha mãe precisava trabalhar e aí ela não tem quem me levar na escola e nem quem me buscar. Então acabava que eu faltava bastante e, aí eu ia com ela, ela trabalhava na casa da minha tia e, eu ficava lá com ela, ela me levava pro trabalho dela, entendeu? Aí isso acabou afetando bastante no meu estudo, e eu atrasei dois anos. - (S.)
	Dificuldade de acesso à escola	quando eu era criança foi muito difícil pra minha mãe achar vaga na escola eu entrei atrasada eu reprovei no terceiro ano. - (E.)
	Desmotivação	eu só não queria mais estudar pq pensava que Estudo não servia pra nada. - (G.)
	Gravidez na adolescência	logo eu já não vou mais aguentar caminhar, na verdade eu já não aguento muito, aí já não vou mais pra escola. Aí logo vou ganhar bebê e já não vou de novo pra escola. - (G.)
	Privação de liberdade	Aí meu outro motivo mesmo que eu parei de estudar é que eu fui preso. - (A.)

Fonte: Elaborada pela autora

Ao tentar compreender como essas situações estruturam e condicionam a trajetória escolar dos estudantes, recorreremos aos níveis de codeterminação da TAD, pois entendemos

que a dificuldade de acesso à escola, a necessidade de trabalhar, a gravidez na adolescência e a privação de liberdade são fatores que refletem estruturas sociais amplas que consequentemente se manifestam na escola.

A desmotivação aparece nos relatos como um elemento determinante para o afastamento da escola. Esta visão é um reflexo de um processo de transmissão do capital cultural dentro do núcleo familiar, que se situa no nível da Sociedade. A estudante que afirma que *“pensava que o estudo não servia para nada”* pertence a um contexto em que a escolarização não é percebida como um meio de mobilidade social, talvez por consequência de um histórico familiar e social no qual o ensino formal também não foi valorizado ou acessível.

Quem é G.?

G. é uma adolescente linda que carrega uma tristeza no olhar. A conheci em um banco de uma escola da periferia em que eu havia pegado aulas. G. sentou-se ao meu lado no intervalo olhando para os colegas e para uma atração cultural que ali acontecia. Foi ali que soube que sua tristeza era por conta da perda de uma filha bebê, com meses de vida. G. era casada e queria ser mãe²², gostava de ser mãe e via a alegria em uma família tradicionalmente constituída por um pai, uma mãe e um filho. Foi para aliviar esta dor que G., com 16 anos, se matriculou na escola e frequentava as aulas à noite.

A decisão de G. pela maternidade foi consciente, o que indica que sua relação com a escolarização não se deu apenas por fatores externos, mas também por escolhas pessoais. No entanto, mesmo sendo uma decisão deliberada, sua gravidez ainda impacta sua permanência na escola, mostrando que a influência da maternidade na trajetória escolar vai além da questão da intencionalidade. Independentemente de a gravidez ter sido planejada ou não, o desafio da conciliação entre estudos e maternidade se impõe, especialmente quando há ausência de suporte institucional e familiar.

Cabe mencionar que a gravidez na adolescência é vivida pela mesma pessoa que sentia falta de interesse pelos estudos. Também entendemos que tal situação se insere no nível da Sociedade, diante da evidência da ausência de políticas públicas e de suporte institucional que garantam a permanência das jovens mães na escola. De acordo com a UNICEF (2023, p.1), “A gravidez na adolescência é um fenômeno complexo e envolve múltiplas dimensões

²² G. ainda aguardava o nascimento de seu filho, previsto para abril de 2025. Atualmente, ela já é mãe.

da vida humana, diretamente relacionada ao contexto sociocultural, econômico e político (...).”

A evasão escolar, nesses casos, não ocorre apenas por conta dos desafios e transformações físicas da gestação, mas porque a falta de informação sobre seus direitos educacionais aparece como um empecilho para permanência na escola. Apesar de a legislação brasileira garantir a continuidade dos estudos para gestantes, o desconhecimento dessas garantias faz com que elas acabem deixando a escola por acreditarem que essa é a única opção viável. Para além da Lei de Bases e Diretrizes e do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garantem o acesso à escola para crianças e adolescentes, especificamente no caso das gestantes, o Parecer CNE/CEB nº 17/2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), determina que as escolas devem garantir a continuidade dos estudos, oferecendo atendimento pedagógico domiciliar durante o período de afastamento, além de permitir flexibilização de horários e adaptação curricular para evitar prejuízos. Poderíamos atribuir também às escolas e aos órgãos educacionais não apenas assegurar os direitos das estudantes gestantes, mas também a responsabilidade de informar as estudantes.

Novaes (2022), em seu estudo sobre gravidez na adolescência e evasão escolar, constatou que a escola ocupa um papel central nesse processo, mas que, frequentemente, falha em oferecer suporte adequado às alunas mães. Sua pesquisa revelou que, na ausência de acolhimento institucional e de uma política de atendimento específica, muitas estudantes abandonam os estudos por não conseguirem conciliar a maternidade com as demandas escolares. Além disso, destacou que a falta de informação sobre os direitos dessas alunas, aliada a barreiras institucionais e sociais, reforça a exclusão e limita suas possibilidades de continuidade educacional. Esses achados reforçam a necessidade de ampliar as políticas de apoio e acompanhamento para mães adolescentes no ambiente escolar, garantindo-lhes condições reais de permanência na educação.

Já a privação de liberdade pode ser analisada no nível da Civilização, pois se insere em um padrão histórico de criminalização da juventude em situação de vulnerabilidade. Consideramos o relato do estudante que menciona que parou de estudar porque foi preso como parte de um sistema que, ao longo da história, marginaliza determinados grupos sociais e dificulta sua inserção educacional e profissional. A interrupção dos estudos, nesses casos, não é apenas uma consequência do encarceramento, é também um reflexo de um ciclo de exclusão que antecede a privação de liberdade e que continua a afetar esses jovens mesmo após o cumprimento da medida socioeducativa.

Consideramos aqui a análise de Guerra e Bossa (2023), que destacam a relação entre privação de liberdade e a exclusão social: “A adolescência que ocupa os centros socioeducativos é oriunda de um lugar comum: da evasão escolar, da negligência, do abandono pelas políticas públicas. São adolescentes provenientes das periferias urbanas e pertencentes à classe social de baixa renda.” (p. 1). Segundo as autoras, a privação de liberdade não apenas interrompe a trajetória escolar dos jovens, mas também reflete um ciclo contínuo de vulnerabilidade que antecede o ato infracional, colocando esses adolescentes em uma posição de marginalização sistemática.

A partir dessa perspectiva, podemos compreender a privação de liberdade como parte de um processo maior de exclusão institucionalizada, no qual a escola, o sistema judiciário e a estrutura socioeconômica atuam conjuntamente. No nível da Civilização, essa dinâmica se articula à maneira como determinadas populações são historicamente criminalizadas, reproduzindo desigualdades estruturais.

Ao analisar esses três elementos — desmotivação, gravidez na adolescência e privação de liberdade — à luz dos níveis de codeterminação da Teoria Antropológica do Didático, torna-se evidente que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes são fruto de um contexto social em que várias relações são estabelecidas. Essas relações atravessam diferentes esferas da vida dos estudantes, como a família, o trabalho, o meio social e demais instituições que regulam suas trajetórias.

De acordo com Bourdieu (2015, p. 55), “Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola (...)”. Dessa forma, inferimos que a relação com a família emerge como um fator relevante na construção da percepção sobre a escola. Podemos dizer que tal relação ressoa na desmotivação pelo estudo, e que esta é a consequência de um capital cultural no qual a escolarização não se consolidou como um meio de mobilidade social. Esta situação também interfere na relação com o mercado de trabalho, que se torna prioritário diante da demanda socioeconômica.

Observamos até o momento que há uma interdependência entre família, escolarização e trabalho que acontece em um processo contínuo, em que cada experiência vivida influencia e é influenciada por outras condições sociais, econômicas e institucionais. Considerando essa complexidade, recorreremos aos níveis de codeterminação da Teoria Antropológica do Didático Chevallard (1999), que permitem compreender como os fatores estruturais condicionam a trajetória escolar dos sujeitos. Para tanto, relacionamos cada um dos temas analisados nesta

categoria a um desses níveis, evidenciando que as dificuldades escolares fazem parte de um amplo sistema de relações.

Quadro 5 – Relação entre níveis e temas da Categoria 2

Níveis de codeterminação	Temas
Civilização	Privação de liberdade
Sociedade	Emprego
	Conflito familiar
	Contexto socioeconômico
	Trabalho familiar e ausência escolar
	Dificuldade de acesso à escola
	Gravidez na adolescência
Escola	Desmotivação

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos nos relatos que a relação dos estudantes com o trabalho existe como uma exigência imposta pela realidade socioeconômica. Neste sentido, entendemos que o emprego aparece como uma necessidade fundamental à sobrevivência, estando presente em diferentes sociedades ao longo da história e por isso o relacionamos com o nível da Sociedade.

No nível da Sociedade, a dificuldade de acesso à escola e a privação de liberdade refletem um padrão histórico e cultural de desigualdade no direito à educação, enraizado na realidade brasileira. Essas desigualdades estruturais, marcadas por fatores como exclusão social, racismo e ausência de políticas públicas, impactam diretamente a trajetória escolar de muitos estudantes, dificultando sua permanência e progressão nos estudos. A dificuldade de ingresso e permanência na escola não é um fenômeno recente, mas um problema presente de diferentes formas em distintos contextos sociais. Da mesma forma, a privação de liberdade se insere em um processo amplo de criminalização da juventude em situação de vulnerabilidade, conforme apontado por Bossa e Guerra (2023, p.9) ao afirmarem que:

As práticas de eliminação da vida regem as organizações políticas contemporâneas, alicerçadas na gestão da morte, dentre elas as vulnerabilidades sociais e os processos de exclusão. A inserção na criminalidade é uma das formas de viver e morrer para muitos adolescentes, uma escolha que pressupõe via de solução para o desamparo, para a inclusão no grupo social e para ressignificar as diversas formas de violência que experimentam.

No nível da Sociedade, consideramos que as condições materiais de vida influenciaram a trajetória educacional dos sujeitos, a saber, os impactos do contexto socioeconômico, do trabalho familiar e da gravidez na adolescência. Nesta escala, é possível perceber como as condições socioeconômicas e as políticas públicas definem quem tem acesso à escolarização e em quais circunstâncias. Por exemplo, a falta de vagas na educação infantil, mencionada por uma estudante, ilustra como a organização da sociedade não garantiu o acesso à educação desde os primeiros anos.

Ao observarmos como as instituições de ensino não se adaptam às realidades dos estudantes, tratando trajetórias interrompidas como desvios e não como reflexos de desigualdades estruturais, classificamos o tema desmotivação no nível da Escola.

A análise das categorias Trajetória de Vida e Influência na Trajetória Escolar indicou que a permanência ou o afastamento da escola podem ser compreendidos como parte de um conjunto de fatores interligados que estruturam as experiências dos estudantes. O trabalho precoce, o contexto socioeconômico, a gravidez na adolescência e a privação de liberdade são alguns dos elementos que atravessam essas trajetórias, condicionando a relação dos jovens com a escolarização.

Ao relacionar esses temas aos níveis de codeterminação da Teoria Antropológica do Didático, identificamos como diferentes instituições — como a família, o trabalho, o sistema de justiça e a própria escola — configuram condições que podem favorecer ou restrições que dificultam o percurso educacional dos estudantes. Enquanto algumas dessas instituições oferecem suporte e possibilidades de permanência, outras impõem barreiras que limitam o acesso, a continuidade e a conclusão da escolarização

Assim, compreender as razões que afastam os estudantes da escola nos permite avançar na análise sobre as dificuldades que encontram quando permanecem no ambiente escolar. Ainda que alguns consigam superar os desafios externos e continuar seus estudos, muitos enfrentam barreiras dentro da própria escola, seja em relação às práticas pedagógicas, à organização curricular ou ao suporte oferecido. Na próxima seção, discutiremos os Desafios Enfrentados na Escola, explorando como as experiências dentro do ambiente escolar impactam a trajetória dos estudantes e sua relação com a aprendizagem, especialmente em matemática.

3.4 Desafios enfrentados na escola

As dificuldades vivenciadas pelos estudantes dentro do ambiente escolar envolvem fatores que atravessam tanto a relação com os conteúdos quanto a interação com professores, colegas e a própria organização da escola.

Elencamos a categoria *Desafios enfrentados na escola* a partir das respostas dos estudantes às questões que buscavam identificar as principais dificuldades vivenciadas no ambiente escolar e os apoios recebidos ao longo da trajetória educacional. As perguntas permitiram que os entrevistados compartilhassem experiências que dificultaram a aprendizagem, a frequência escolar e a permanência no ensino formal.

A partir da análise dessas respostas, emergiram três temas centrais: *Falta de apoio*, *Dificuldade para aprender* e *Bullying*. Cada um deles revela aspectos distintos, mas interligados, que influenciam a permanência e o desempenho escolar.

Quadro 6 – Categoria 3 - Desafios enfrentados na escola

Categoria	Temas	Unidades de registro
Desafios enfrentados na escola	Falta de apoio	não recebi nenhum apoio. - (E.) (...) apoio pros estudos, eu fui começar a receber agora. Por causa que, como eu entrei nesse negócio de ser atleta e tal (...) - (Jo.) (...) incentivo pra mim é isso. Acho que a questão de ser atleta, a ONG e a minha bolsa-atleta. Fora isso, não tem muita coisa não. - (Jo.) Eu tô sozinho no mundo. Meu pai e minha não tão nem aí pra mim. Tô sozinho no mundo! Fazer o que né?! Minha avó morreu, ela me ajudava bastante, agora tô sozinho no mundo (...) - (A.) não tive apoio escolar de ninguém não. - (L.)
	Dificuldade para aprender	(...) maior desafio foi desenvolver o conhecimento, por que eu não conseguia aprender cem por cento sempre tive dificuldade pra aprender. - (J.) Tenho dificuldade bastante na escola, entendeu? Que o banco veio em cima da minha cabeça, que eu tenho uma lesão na cabeça, tá ligado? Aí eu não consigo aprender nada, aí preciso de um acompanhante pra ficar comigo e me ensinar (...) - (A.) Eu não consigo aprender nada. - (A.)

		As crianças faziam bullying comigo. - (Jo.)
		(...) eu não consigo ficar com o auxiliar dentro da sala.
		Todo mundo debocha. - (A.)
	Bullying	Eu não gosto de ter um auxiliar dentro da sala porque os outros tira sarro, fala que eu sou burro. Aí eu fico magoado. Tem vez que eu paro de estudar. Não é por causa de mimimi, professora. É que eu me sinto um lixo, não consigo aprender nada, entendeu?! Não consigo desempenhar nada. Eu queria ser igualzinho aos outros, mas aí aconteceu isso comigo. - (A.)

Fonte: Elaborado pela autora.

O tema *Falta de apoio* aparece em relatos que indicam a ausência de suporte familiar, institucional ou social. Os relatos dos estudantes revelam que a falta de apoio se manifesta de diferentes formas, seja na ausência de incentivo, na falta de suporte institucional ou mesmo na relação com os professores e a escola. A experiência de Jo. ilustra esse cenário ao destacar que, embora sua mãe cobrasse seu desempenho escolar, essa cobrança não era acompanhada de um suporte para que ele pudesse avançar nos estudos:

Se você tem um apoio familiar, eu acredito que é bem mais fácil. Esse apoio meu era muito pouco. Minha mãe cobrava, mas, a cobrança dela não era do mesmo jeito que ela me ajudava pra isso. - (Jo.)

Essa fala nos permite fazer uma conexão com a desmotivação escolar discutida na categoria anterior, pois demonstra como o suporte familiar influencia o desenvolvimento do estudante assim como já foi discutido. No entanto, aqui ela reaparece sob uma perspectiva que evidencia como ele enxerga viver essa ausência. Podemos notar que essa carência gera um distanciamento da escola e, que a frequência da instituição se justifica por um incentivo financeiro e não pela valorização acerca da educação:

(...) apoio é muito pouco. Eu acredito que esse dinheiro do pé-de-meia também é um dos motivos que eu vou pra escola, mas é raro, professora, você ver alguém que é motivado a ir pra escola. - (Jo.)

O Pé-de-Meia é um programa de incentivo financeiro-educacional destinado a estudantes do ensino médio da rede pública que são beneficiários do Cadastro Único para

Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico). De acordo com o MEC (2023) o objetivo do programa “é democratizar o acesso e reduzir a desigualdade social entre os jovens, além de garantir mais inclusão social pela educação, estimulando a mobilidade social.”.

O programa Pé-de-Meia²³, mencionado por Jo., representa uma tentativa de incentivar a continuidade nos estudos por meio de pagamentos mensais condicionados à matrícula e frequência escolar. Essa estratégia, como política pública, busca reduzir a evasão e mitigar os impactos da desigualdade social, já que muitos jovens como Jo., J., S. e E., possuem a necessidade de trabalhar. Nesse contexto, iniciativas como essa permitem que jovens em situação de vulnerabilidade consigam continuar seus estudos.

Essa situação também pode ser analisada a partir do conceito de capital cultural (Bourdieu, 2015), pois, diante de um histórico familiar de não valorização do estudo, a escola acaba sendo percebida como um espaço distante de sua realidade, em que a cobrança pelo desempenho não é acompanhada de estratégias que tornem a busca pelo conhecimento acessível. Assim, a falta de apoio reproduz um *habitus* no qual a educação não se estabelece como um caminho para a ascensão social.

Quem é Jo.?

Jo. carrega nos olhos a marca de quem precisou crescer antes do tempo. Entre golpes e esquivas, não apenas no ringue, mas na vida, encontrou no esporte um refúgio, um espaço onde suas batalhas podiam ter regras e suas vitórias, reconhecimento. Sua trajetória poderia ter sido interrompida em meio às estatísticas da desigualdade, o *kickboxing* lhe deu não apenas disciplina, mas um propósito. A escola, para Jo., nunca foi um lugar de pertencimento. Seus corredores não lhe oferecem a mesma segurança que as cordas do ringue, e o aprendizado formal ainda parece distante de sua realidade. Mas, mesmo sem enxergar nela um caminho promissor, ali ele cumpre as exigências do esporte que tanto ama. Entre treinos e competições, sua presença na sala de aula é movida menos pelo desejo de aprender e mais pela necessidade de continuar lutando – no tatame e na vida.

Por outro lado, quando é possível que a pessoa estabeleça relações de modo a obter algum suporte, esse cenário pode ser, ao menos parcialmente, modificado.

²³ Para ler mais acesse <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>

(...) voltando lá no 9º ano do fundamental foi a senhora que me apoiou. Por causa que eu ainda não tinha encontrado ONG, não tinha encontrado nada, eu tava daquele jeito. E a senhora fez um negócio lá na escola pra todo mundo conversar assim, colocou uma cadeira do lado da outra pra todo mundo falar os problemas [...] a senhora veio entregar roupa, minha mãe gostou muito, todo mundo gostou. - (Jo.)

De acordo com uma pesquisa realizada pela UNICEF (2022, s.p.), no período pós-pandemia

Quando perguntados sobre questões relacionadas à saúde mental, a grande maioria dos estudantes de escolas públicas (80%) diz que é necessário que a escola ofereça atendimento de profissionais para apoio psicológico aos estudantes, e espaços em que eles possam falar sobre os sentimentos (74%).

Weber (1991) nos auxilia a compreender esse processo por meio da noção de ação social com relação a valores. O estudante que se sente acolhido por um professor ou por uma instituição pode redefinir sua relação com a escola, atribuindo-lhe um significado diferente daquele aprendido em seu meio social.

(...) os professores têm me ajudado bastante nas matérias (...) - (E.)

Além disso, o relato de E. aponta, por exemplo, como o suporte pedagógico também pode ser um fator de incentivo para engajamento nos estudos. Aqui podemos discutir um pouco sobre o papel da escola. Para além de uma instituição que opera dentro de uma lógica burocrática que estabelece regras, hierarquias e padrões de avaliação, ela também assume uma dimensão subjetiva. Nesse sentido, o apoio pedagógico recebido por E. é um exemplo da ação social afetiva, em que a relação entre professores e alunos se constrói a partir do acolhimento e reconhecimento do estudante como sujeito com demandas e desafios próprios, e não apenas por meio de exigências e demandas estritamente educacionais (Weber, 2010).

Quem é E.?

E. carrega no abraço uma resposta para o mundo. Seu jeito doce e acolhedor esconde cicatrizes profundas, marcas de violências que a calaram por anos. Seu silêncio, no entanto, nunca significou ausência de pensamento. Pelo contrário, suas palavras ganham vida em textos que transbordam sensibilidade, ainda que precisem se moldar aos limites impostos por

uma família rígida e por crenças que, muitas vezes, lhe cortam as asas. Na matemática, encontrou um obstáculo que não conseguiu transpor no tempo esperado: as operações elementares, os problemas de lógica, ou talvez o barulho da sala que pouco dialogava com suas dúvidas. Quando deveria estar aprendendo a contar nos dedos, a vida lhe impôs outra lição: a de sobreviver a um trauma - estagnação no aprendizado ainda a acompanha. Para E., a escola não é um desafio a ser vencido, mas um espaço em que pode respirar, se descobrir e, quem sabe, se reinventar. Mesmo diante das dificuldades, ela ainda vê na educação um refúgio, um lugar onde pode ser quem deseja ser.

Já o tema Dificuldade para aprender se manifesta tanto em aspectos pedagógicos relacionados ao ensino e à dinâmica escolar quanto em questões de ordem física e emocional, como problemas cognitivos, traumas ou lesões que impactam a capacidade de aprender.

ou você é esperto, você é bom ou, se você não consegue aprender você é ruim (...)
- (Jo.)

Essa percepção evidencia uma prática de hierarquização dos alunos, em que aqueles que não acompanham o ritmo esperado são estigmatizados e deixados de lado. Aqui, a instituição escolar se revela como uma instância que regula o pertencimento e a exclusão, reforçando desigualdades já existentes (Bourdieu, 2015).

(...) você aprender por você é mais difícil. - (Jo.)

Sem orientação docente, incentivo familiar ou um ambiente escolar que favoreça a construção do saber, o estudante se vê sozinho diante de desafios que poderiam ser superados com acompanhamento adequado. A fala de Jo. está em consonância com o que temos inferido: o aprendizado não é um processo isolado, trata-se de um processo mediado por interações sociais e institucionais.

A sobrecarga emocional e laboral também é uma situação enfrentada ao conciliar múltiplas responsabilidades:

(...) eu não consegui aprender nada desde o 5º ano. - (Jo.)

Aí pra conciliar eu aprender com meus problemas de casa com meu serviço... Nossa! Não é que era difícil. É cansativo. - (Jo.)

Aqui, duas instituições aparecem com força: a escola, que exige desempenho, e o trabalho, que demanda tempo e energia. Esse embate entre as exigências do mercado de trabalho e as demandas escolares reforça um ciclo em que o estudante se vê sem condições de acompanhar os estudos e desiste da escola ou permanece nela sem aprender. A menção explícita aos também aos problemas de casa reforça como as dificuldades familiares não são apenas um pano de fundo, e atuam diretamente na capacidade de concentração e engajamento escolar. O esforço de Jo. em equilibrar essas três esferas ressalta as barreiras socioeconômicas e emocionais que dificultam sua permanência na escola, tornando o aprendizado um desafio social e físico, não só cognitivo. Nesse contexto, as condutas observadas podem ser compreendidas como ações orientadas por sentidos diversos — econômicos, valorativos e afetivos — que os sujeitos atribuem às suas escolhas e permanências, revelando que a relação com a escola não se explica apenas pelas estruturas que a condicionam, mas também pelos significados subjetivos construídos na interação com essas instituições (Weber, 2010; Chevallard, 2011). Quando problemas relacionados a traumas que dificultam a aprendizagem incidem sobre esse meio há ainda uma sensação de frustração:

Você pensa como eu queria tá aprendendo junto com os alunos? Eu queria mas, eu não consigo aprender nada. - (A.)

Esse relato expõe uma ação afetiva, de acordo com Weber (1991), com o desejo de aprender e uma sobrecarga emocional que influencia a relação do estudante com a escola.

Quem é A.?

A. caminhava sempre com a cabeça baixa, desviando olhares, como quem carrega um peso invisível. No começo, suas respostas eram o silêncio, um escudo que só começou a se desfazer quando mencionei a UNEI. Ali, por um instante, ele me viu. Aos poucos, foi permitindo que sua história se entrelaçasse às minhas perguntas. Tinha pressa nas palavras, mas sua mente vivia em um espaço de espera — aguardava a sentença do juiz, um veredito que poderia definir o rumo de sua vida. No olhar perdido, havia uma ternura inesperada. A.

não admitia injustiça, sobretudo contra mulheres. Quando via algo errado, agia, mobilizava quem estivesse ao seu redor para fazer o que as autoridades deveriam fazer. Trazia no peito a revolta e nas mãos a coragem, mas não carregava o ódio. O tempo revelou outro de seus silêncios: A. não sabia escrever. As palavras, quando postas no papel, eram um labirinto sem saída. Compreender o que estava escrito era um desafio, e isso o isolava ainda mais. O bullying dos colegas tornava esse peso ainda maior, mas, dentro dele, permanecia um desejo simples e imenso — queria ser como os outros. Queria ler o mundo sem medo. Queria que, um dia, a vida lhe desse uma sentença diferente.

Por fim, compreendemos que o *bullying* aparece como um fator de exclusão dentro do espaço escolar, uma vez que relatos indicam que a ridicularização constante pode levar ao abandono dos estudos, especialmente quando há exposição em sala de aula, como no caso de A. que precisa de atendimento especializado e é alvo de preconceito por parte dos colegas.

Com essa interferência na saúde mental e no bem-estar social das crianças e dos jovens, que já estão passando por intensas transformações sociais, comportamentais, emocionais e físicas, a convivência com situações de violência pode interferir profundamente nesses processos de desenvolvimento. Segundo um levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 23% dos brasileiros declararam ter sofrido bullying em algum momento da sua vida. Assim, nesse cenário, esse tipo de violência se apresenta como um problema de saúde pública no Brasil e no mundo. (UNICEF, 2023, s.p.)

O bullying aparece nos relatos como uma experiência marcante e negativa dentro do ambiente escolar, que impacta a socialização dos estudantes e a sua permanência na escola. A fala de A. demonstra como a violência verbal e psicológica está diretamente relacionada ao desempenho estudantil, reforçando a exclusão daqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem:

(...) não compreendiam porque eu não conseguia estudar e tiravam sarro. - (A.)

Nesse caso, além dos obstáculos que enfrenta para aprender, A. também é alvo de ridicularização, situação que agrava a sensação de insegurança e desmotivação. Aqui, a escola além de falhar em oferecer suporte pedagógico é passiva no combate às violências simbólicas

que ocorrem dentro de seu espaço. Essas experiências, muitas vezes silenciosas ou invisibilizadas, deixam marcas profundas nas trajetórias escolares.

A escola foi uma má referência pra mim por causa dos colegas, que hoje se fala bullying. - (Jo.)

Jo. também vivenciou uma experiência escolar marcada pelo *bullying*, o que fez com que ele visse a escola como um espaço duvidoso. A pesquisa realizada pela UNICEF (2023) reforça essa questão ao apontar que a violência escolar é um dos principais fatores que desestimulam a permanência dos estudantes na escola. De acordo com o estudo, alunos que vivenciam episódios de *bullying* tendem a apresentar baixo desempenho e desinteresse pelo aprendizado.

Outro ponto importante é a maneira como as práticas de exclusão são muitas vezes naturalizadas no discurso dos estudantes:

(...) é aquelas brincadeiras de criança, sabe?! Sem graça, de diminuir os outros, falando de... Por exemplo, que o outro não tem, não é muito inteligente, ou é muito burro, se veste de tal jeito. - (Jo.)

O relato sugere que as práticas de *bullying* não são vistas, inicialmente, como um problema estrutural da escola, mas como algo inerente ao convívio entre crianças e adolescentes. Essa naturalização do preconceito e da exclusão demonstra como certos valores são transmitidos e reforçados dentro do ambiente escolar, perpetuando desigualdades e violências simbólicas.

A partir da perspectiva de Bourdieu (2015), podemos compreender o *bullying* como um mecanismo de reprodução de hierarquias sociais dentro da escola, em que os estudantes com maior capital cultural e simbólico impõem sua posição dominante sobre aqueles que não atendem aos padrões estabelecidos pelo grupo. Nessa perspectiva, esse fenômeno pode ser analisado a partir da ação social tradicional, uma vez que o *bullying* se manifesta como um comportamento aprendido e reproduzido ao longo do tempo, sem que os indivíduos questionem sua legitimidade. Além disso, quando a escola não intervém, reforça uma estrutura que normaliza essas práticas, perpetuando um ambiente de exclusão e insegurança emocional para aqueles que não se encaixam nos padrões dominantes.

No âmbito da Teoria Antropológica do Didático, essa problemática pode ser analisada no nível da Escola, uma vez que a ausência de mecanismos institucionais que combatam a violência mostra que há lacunas na organização escolar.

Além das dificuldades de aprendizado e do impacto do bullying, outros desafios vivenciados pelos estudantes também interferem diretamente na trajetória escolar. Questões como o cansaço gerado pela sobrecarga de responsabilidades, a separação entre irmãos na organização escolar — quando, por exemplo, são matriculados em turmas, turnos ou unidades escolares distintas —, a relação com o componente curricular de matemática e o preconceito aparecem como elementos que, embora distintos, se entrelaçam na experiência educacional. Esses aspectos não apenas afetam o desempenho acadêmico, mas também contribuem para a construção de uma relação frágil ou conflituosa com a escola, influenciando a permanência e o engajamento dos estudantes. A seguir, analisamos como cada um desses temas se manifesta nos relatos e suas possíveis implicações para o percurso escolar.

Quadro 7 – Categoria 3 - outros temas

Categoria	Tema	Unidade de registro
Desafios enfrentados na escola	Cansaço	o que eu mais enfrento aqui na escola é, por exemplo, eu trabalho, depois vou pra escola, por ser a noite aí é puxado. Eu acabo dormindo e não consigo acompanhar direito as aulas. - (S.)
	Separação de irmãos	porque separam eu do meu irmão eu e ele sempre estudamos juntos. Aí ele me ajudava bastante nas aulas sempre tirava minhas dúvidas. - (E.)
	Matemática	matemática é minha maior dificuldade na escola. - (E.)
	Preconceito	E os desafios foi enfrentar o preconceito porque nois é favelado. - (L.)

Fonte: Elaborado pela autora

Relacionado ao emprego, o cansaço aparece nos relatos como um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes, estando diretamente ligado à necessidade de conciliar o trabalho com a escola. As falas evidenciam que a sobrecarga de responsabilidades não apenas reduz o tempo disponível para os estudos, mas também compromete o rendimento escolar devido ao desgaste físico e mental.

chego em casa quase onze horas, cansado, nem mexo no celular direito (...) - (J.)
Eu não tinha tempo para nada, dormia, acordava cansado e já tinha que trabalhar de novo. Tipo, eu acordava, tomava banho, comia e já ia trabalhar. Não tinha tempo pra fazer nada. - (J.)

Percebemos que o trabalho ocupa um espaço central na organização da vida do estudante, e que a carga horária de trabalho impacta diretamente no descanso e na disposição para acompanhar as aulas:

(...) eu chegava na escola morto, cansado, às vezes eu não conseguia dormir e, eu chegava na escola, eu chegava de manhã cedo, tem hora que eu dormia na sala, não conseguia... - (Jo.)

Essa realidade reflete um modelo social que impõe aos jovens de classes menos favorecidas a necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho. Sob a perspectiva de Max Weber, podemos compreender essa situação a partir da ação racional com relação a fins, pois o estudante precisa fazer escolhas estratégicas para atender às suas necessidades imediatas, como a sobrevivência e o sustento da família. Observamos também que essas escolhas se dão dentro de limites previamente configurados pelo *habitus*, que incorpora disposições ligadas à (des)valorização frente à escolarização, construídas no interior de contextos sociais e familiares marcados por restrições materiais. O trabalho impõe condições e restrições que delimitam o tempo, a energia e as possibilidades de permanência na escola. Dessa forma, o que se apresenta como decisão individual é, na verdade, resultado de um entrelaçamento de sentidos subjetivos, disposições socialmente formadas e estruturas institucionais que regulam o acesso e o usufruto da escolarização.

Além do impacto sobre o rendimento escolar, o cansaço também contribui para a evasão escolar, como podemos observar na fala de G.:

Só ando bem cansada e com sono [...] Ai ando faltando bastante na escola. - (G.)

Nesse sentido, a exaustão não é apenas uma dificuldade momentânea, mas um fator que desorganiza a trajetória escolar, levando a faltas frequentes e à dificuldade de acompanhar o conteúdo das aulas.

Ao analisarmos essa questão na ótica dos níveis de codeterminação da Teoria Antropológica do Didático, podemos situá-la no nível da Sociedade, pois a inserção precoce no mundo do trabalho é reflexo das condições socioeconômicas e da falta de políticas de suporte que garantam sua permanência na escola. A necessidade de contribuir financeiramente com a família e a ausência de programas que conciliam trabalho e estudo condicionam o percurso educacional dos jovens, criando um ciclo em que o esforço individual muitas vezes não é suficiente para superar as barreiras impostas pela estrutura social.

Na sequência à análise dos desafios enfrentados na escola, classificamos outros três temas identificados nos relatos dos estudantes: separação de irmão, matemática e preconceito. Cada um desses aspectos revela diferentes camadas de influência no percurso escolar e pode ser compreendido à luz dos níveis de codeterminação da Teoria Antropológica do Didático (TAD).

No Quadro 7, a separação de irmãos na escola aparece como um fator que impacta a experiência educacional dos estudantes, especialmente quando um deles dá apoio didático e emocional ao outro. Entendemos aqui que o agente *irmãos* está vinculado à instituição família mas, que a situação em si que se refere ao estudo em salas separadas aconteceu envolvendo as regras do sistema educacional. Isso porque a escola também opera dentro de normas que organizam a distribuição dos alunos em turmas e períodos distintos, desconsiderando as relações familiares e os impactos emocionais dessas decisões.

Esse aspecto pode ser analisado no nível da Escola, pois está relacionado à organização interna das instituições educacionais e à forma como as diretrizes administrativas influenciam o cotidiano dos estudantes.

A matemática foi mencionada pontualmente como um desafio no aprendizado. A dificuldade com o componente curricular pode estar associada tanto ao histórico de defasagem escolar quanto ao modelo de ensino adotado. Dentro da Teoria Antropológica do Didático, essa questão pode ser situada no nível da Pedagogia, pois envolve as estratégias didáticas utilizadas visando a aprendizagem.

Além dos desafios ligados diretamente à matemática, a forma como os estudantes são vistos, tratados e acolhidos no ambiente escolar pode ampliar sentimentos de pertencimento ou exclusão, impactando sua motivação e engajamento nos estudos. É nesse sentido que o preconceito se manifesta como mais uma dificuldade que afeta a autoestima dos alunos, e consequentemente sua relação com a escola.

Quem é L.?

L. é um menino alegre, risonho e piadista, que esconde, por trás de uma postura de coragem e impetuosidade, as dores e os desafios que já enfrentou. Na escola, me ensinou sobre as relações de pertencimento e os distanciamentos sociais, evidenciados em frases como: “*Nóis é favelado*”, “*A senhora não é igual a gente, a gente é da quebrada!*”. Sua humildade transparecia nos momentos em que expressava arrependimento pelos acontecimentos passados que guardava a sete chaves: “*Já fiz muita coisa errada! Mas hoje ando pelo caminho certo.*” Certa vez, na escola, ao notar sua ausência na sala justificada por uma suspensão, pedi a um colega que o avisasse de que eu esperava vê-lo na aula seguinte. E ele veio. Com simplicidade, procurou a coordenação, pediu desculpas pelos incidentes e retornou à escola, apenas nas aulas de matemática.

O trecho trazido no Quadro 7 revela um sentimento de exclusão dentro da escola, onde a identidade do estudante, sua origem social ou suas condições econômicas se tornam elementos que geram discriminação. Esse fator pode ser analisado no nível da Sociedade, pois reflete as desigualdades estruturais e os estereótipos que influenciam a maneira como os estudantes são percebidos e tratados no ambiente escolar.

Imagem 1 – Vivência 1



Fonte: Atividade²⁴ desenvolvida pela pesquisadora.

Para compreender como os desafios enfrentados pelos estudantes se relacionam em diferentes esferas que atravessam sua história escolar, buscamos organizar no Quadro 8 os níveis de codeterminação com os temas emergentes na categoria.

²⁴ Frase retirada de uma atividade em que os estudantes foram convidados a expressar como se sentiam vistos. A frase “a pessoa me vê como um ladrão” mostra o estigma social internalizado por esse sujeito, possivelmente decorrente de experiências de exclusão, julgamento ou violência simbólica vividas dentro e fora da escola.

Quadro 8 – Relação entre níveis e temas da Categoria 3

Níveis de codeterminação	Temas
Sociedade	Cansaço
	Falta de apoio
	Preconceito
Escola	Separação de irmãos
	Bullying
Pedagogia	Dificuldade para aprender
	Matemática

Fonte: Elaborado pela autora

No nível da Sociedade, inserimos os temas cansaço, falta de apoio e preconceito, pois estão diretamente relacionados às condições estruturais que afetam a trajetória escolar dos estudantes. O cansaço, vinculado ao trabalho e às múltiplas responsabilidades que os jovens assumem precocemente, impactam o rendimento e a frequência escolar. A falta de apoio, seja familiar ou institucional, repercute na ausência de uma rede que sustente a permanência escolar, e por vezes faz com que a continuidade dos estudos dependa exclusivamente do esforço individual. Já o preconceito, ainda que muitas vezes silencioso, atravessa as relações escolares e reforça desigualdades, influenciando a maneira como determinados grupos são percebidos dentro da escola.

Situamos a dificuldade para aprender e a matemática no nível da Pedagogia, por entender que ambos dizem respeito às práticas de ensino desenvolvidas dentro da escola. Cabe dizer que, no que se refere à matemática, tomamos o termo como o componente curricular, não apenas o conteúdo em si, mas também a forma como é mediado na escola. A dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada tanto a metodologias quanto à ausência de suporte pedagógico para estudantes. A matemática, quando mencionada pelos estudantes, aparece de forma pontual como um componente curricular desafiador, diferente da dificuldade de aprendizagem em sentido amplo. Nesse caso, o desafio se refere às condições didáticas e às formas pelas quais o saber matemático é estudado na escola, o que influencia diretamente a relação dos sujeitos com o conhecimento.

Classificamos os temas separação de irmãos e bullying no nível da Escola porque referem-se à organização escolar e às interações que acontecem dentro desse espaço. A separação dos irmãos foi relatada como um evento que afetou o desempenho escolar de uma estudante, apesar de terem justificativas administrativas, o sistema escolar acaba

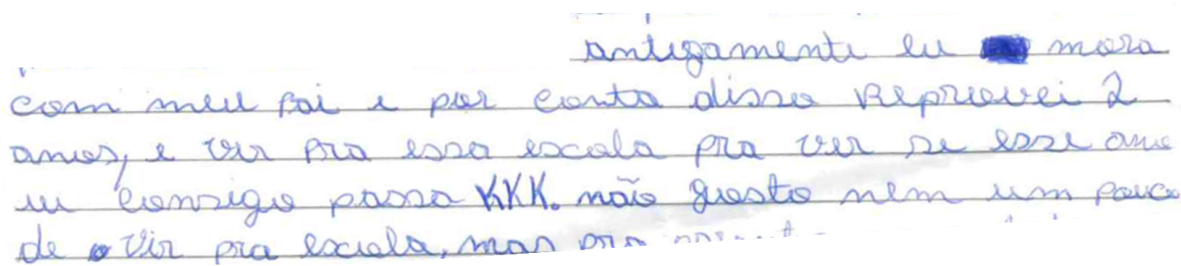
desconsiderando aspectos emocionais. Já o bullying aparece como um elemento que fragiliza a relação do estudante com a escola, tornando-a um espaço de sofrimento, desigualdade e exclusões.

Notamos aqui que as ações relatadas pelos estudantes não se apresentaram como escolhas tomadas de forma autônoma e desvinculadas de contextos sociais. Tivemos consequências de um ciclo de situações que, embora ligadas às instituições família, trabalho e escola, encontravam-se associadas às relações desenvolvidas nestes espaços, influenciando a permanência e a trajetória escolar.

Esse ciclo de influências está diretamente relacionado à hipótese H1, que propõe que o contexto socioeconômico impacta diretamente no desempenho escolar, pois a necessidade de conciliar trabalho e estudo, o cansaço gerado pelas múltiplas responsabilidades e a falta de condições estruturais adequadas refletiram em um cenário em que as dificuldades enfrentadas na escola atingiram a motivação para aprender e a capacidade de acompanhar o ritmo das aulas.

Além disso, compreendemos que a hipótese H2, que apresenta que a falta de suporte familiar e emocional contribui para a evasão e a dificuldade de aprendizagem, se confirma na medida em que observamos a falta de suporte familiar e emocional para as dificuldades de aprendizagem. A ausência de incentivo por parte da família, a percepção de que a escola não oferece um retorno imediato e a falta de uma rede de apoio que garanta a permanência escolar reforçam um quadro em que a trajetória educacional é constantemente interrompida.

Imagem 2 – Vivência 2²⁵



antigamente eu morava com meu pai e por conta disso reprovei 2 anos, e vim pra essa escola pra ver se esse ano eu consigo passar *risos* não gosto nem um pouco de vir pra escola, mas vou tentar

Fonte: Atividade desenvolvida pela pesquisadora.

Dessa maneira, os desafios enfrentados pelos estudantes na escola se mostram diretamente conectados às condições sociais e institucionais que moldam sua experiência

²⁵ (...) antigamente eu morava com meu e por conta disso reprovei 2 anos, e vim pra essa escola pra ver se esse ano eu consigo passar *risos* não gosto nem um pouco de vir pra escola, (...)

educacional. A falta de suporte, as dificuldades de aprendizagem, o cansaço e o preconceito evidenciam que a escola, embora seja um espaço de formação, também pode representar um ambiente de exclusão e desmotivação quando não consegue atender às necessidades individuais de seus alunos. Ainda que aspectos relacionados à escola, à matemática e aos docentes já tenham sido mencionados nas categorias anteriores, nesta seção esses elementos ganham centralidade. Reunimos aqui as percepções dos estudantes sobre a instituição escolar, com atenção especial à matemática e à atuação dos professores, buscando compreender de que maneira essas experiências impactam sua trajetória e sua relação com o aprendizado.

3.5 Escola

A categoria *Escola* emergiu a partir das respostas dos estudantes a questões que buscavam compreender sua percepção sobre a instituição escolar e sobre os elementos que poderiam ter sido diferentes para evitar ou minimizar a distorção idade-ano. Além disso, procuramos saber sobre a presença de professores ou atividades escolares que tenham impactado positivamente sua trajetória educacional.

Na categoria anterior vimos que a escola ocupa tanto um espaço de crescimento quanto um ambiente de dificuldades e afastamento. Aqui encontramos relatos que descrevem que a forma como a escola organiza suas práticas estabelece algumas relações institucionais que influenciam a permanência ou distanciamento dos estudos.

Dessa forma, a análise desta categoria se desdobra em dois temas principais: percepção da matemática e percepção sobre os docentes. A seguir, cada um desses temas será explorado a partir das falas dos estudantes, evidenciando como suas vivências na escola moldam a forma como enxergam e se relacionam com a matemática.

Quadro 9 – Categoria 4 - Escola

Categoria	Temas	Unidades de registro
Escola	Percepção sobre a matemática	(...) eu acho que a matemática é importante pra nossa vida né?! E as partes negativas...acho que não tem parte negativa na matemática. No meu ponto de vista não existe negatividade na matemática porque ela ajuda em tudo, tem suas partes boas, necessárias. - (J.) Você tem que ter um propósito, eu acredito, pra você querer aprender matemática. - (Jo.) (...) matemática pra mim parece que tá cada vez evoluindo mais e minha mente fica lá atrás ainda. - (Jo.)
	Percepção sobre os docentes	Não sou chegado em matemática mas aprendi bastante nas suas aulas, são boas, eu gostava das suas aulas. O que eu acho que pode ser diferente é... acho que nem precisa ser diferente, acho que do jeito que ela já tá assim já é bom, aí vai da pessoa que quer aprender, porque tem pessoa que não quer nem aprender. - (J.) (...) os professores têm me ajudado bastante nas matérias e não nem uma vez eu parei de estudar. - (E.) As lembranças que eu tenho dos professores, acho que não foi das melhores. De cobrando, sabe, muito. E, eu me lembro, acho que eu tava no terceiro ano do fundamental, da cobrança ali e, só a cobrança sem a questão de ajuda, tipo “olha, Jorge, faz isso, pra você melhorar, ou, pede ajuda”. Não, não. Era sempre aquela cobrança: ou você faz ou no próximo dia você recebe um bilhete, que é para os seus pais assinarem, tal. Colavam no meu caderno pros pais assinar e minha mãe nunca assinava. Acabou que no final do terceiro ano eu já tinha trinta e dois bilhetinhos no caderno, que eu me lembro. Só que quem se destacava eu acredito que o professor dava mais atenção né?! - (Jo.)
	Programas de apoio escolar	Eu acho que o que poderia ter sido diferente na escola, ou algum programa, ou alguma coisa de autoajuda pra perguntar pros alunos. Tipo, algo, se eles tão com problemas em casa, alguma coisa assim. Mas, não na questão de conversar tanto. Eu queria alguma coisa assim pra perguntar pra encaminhar pra uma solução. Por exemplo, eu tô passando um problema em casa e tal. A gente pode te encaminhar pro mercado de trabalho, por exemplo, jovem aprendiz, alguma coisa assim. Porque eu acredito que se eu trabalhasse como jovem aprendiz, eu não ia precisar trabalhar onde eu trabalhava. Porque lá eu trabalhava dia e noite, cansado e, recebia muito pouco. - (Jo)

Fonte: Elaborado pela autora

A matemática, dentro do contexto escolar, ocupa um lugar singular nas percepções dos estudantes. Para alguns, é um componente curricular desafiador, marcado por dificuldades acumuladas ao longo dos anos, enquanto para outros, ainda que reconhecida

como importante, torna-se um obstáculo devido à falta de metodologias que favoreçam sua compreensão. Essas percepções variam conforme as experiências individuais e refletem tanto a relação dos estudantes com o conhecimento matemático quanto a forma como o componente curricular foi ensinada ao longo de sua trajetória escolar.

Imagem 3 – Vivência 3²⁶

Não sei como a matemática
pode me ajudar. Acho que a matemática só pode me ajudar a
não ficar burro, só isso.

Fonte: Atividade desenvolvida pela pesquisadora.

Nos relatos coletados, identificamos diferentes posturas diante da matemática. Alguns estudantes expressam frustração diante da dificuldade de aprendizado e da ausência de um suporte pedagógico.

(...) eu não consegui aprender nada desde o 5º ano. - (Jo.)

Outros, mesmo reconhecendo a relevância do componente curricular, demonstram um distanciamento em relação ao seu aprendizado, indicando que a matemática, quando não trabalhada de forma acessível, pode gerar bloqueios que contribuem para a desmotivação.

A questão das aulas de matemática pra mim: ou você é bom e faz, ou você é ruim e tenta se virar. - (Jo.)

No entanto, também foram observados relatos que evidenciam o impacto de práticas pedagógicas diferenciadas, sugerindo que o modo como a matemática é ensinada pode modificar a relação dos estudantes com o conhecimento:

Não sou chegado em matemática, mas aprendi bastante nas suas aulas, são boas, eu gostava das suas aulas. - (J.)

²⁶ Não sei como a matemática pode me ajudar. Acho que a matemática só pode me ajudar a não ficar burro, só isso.

Esses depoimentos indicam que a experiência dos alunos com a matemática não é uma questão de habilidade individual, mas também um reflexo das práticas de ensino e do suporte oferecido pela escola. Assim, o componente curricular pode se tornar um fator de afastamento quando ensinada sem considerar as dificuldades e particularidades dos estudantes, mas também pode ser ressignificada a partir de metodologias que aproximem o aluno do conhecimento matemático.

Imagem 4 – Vivência 4²⁷

Bom a nova professora de matemática é muito gente boa eu não gosto de mat, mas essa professora me fez aprender a gostar, tô tentando aproveitar a cada segundo, mas eu percebi que não há muito tempo para aproveitar.

Fonte: Atividade desenvolvida pela pesquisadora.

A matemática foi mencionada pelos estudantes de formas distintas. Um componente curricular essencial, com aplicabilidade na vida cotidiana e sem aspectos negativos evidentes. Essa visão demonstra que, apesar das dificuldades enfrentadas, há um reconhecimento da importância da matemática. Outro estudante aponta que o aprendizado da componente curricular exige um propósito, sugerindo que o envolvimento com o conhecimento matemático pode depender da forma como ele é significado dentro e fora da escola:

Você tem que ter um propósito, eu acredito, pra você querer aprender matemática. - (Jo.)

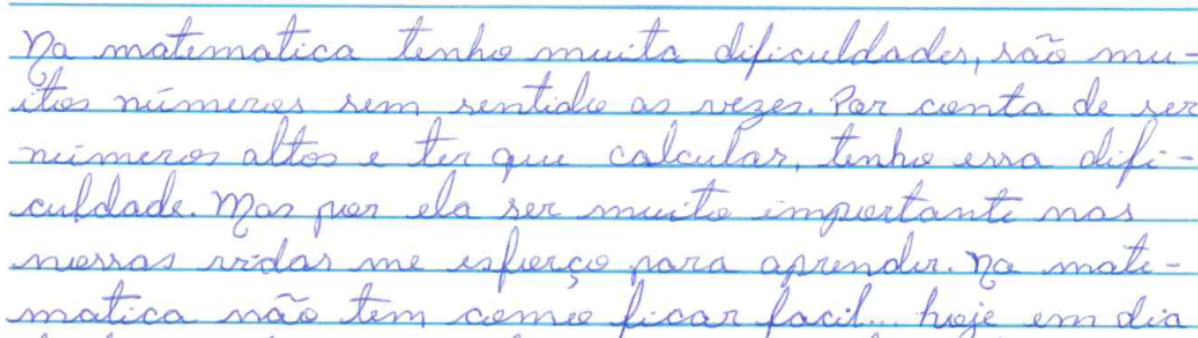
Além disso, um dos relatos expressa a sensação de defasagem no aprendizado, evidenciando um distanciamento entre a progressão dos conteúdos e o acompanhamento individual dos estudantes.

(...) matemática pra mim parece que tá cada vez evoluindo mais e minha mente fica lá atrás ainda. - (Jo.)

²⁷ Bom, a nova professora de matemática é muito gente boa. Eu não gosto de matemática mas essa professora me fez aprender a gostar, tô tentando aproveitar a cada segundo mas eu percebi que não há muito tempo para aproveitar.

Essa fala reflete um problema recorrente entre estudantes em situação de distorção idade-ano, que enfrentam desafios para acompanhar o ritmo das aulas devido às lacunas de aprendizagem acumuladas ao longo dos anos.

Imagem 5 - Vivência 5²⁸



Na matemática tenho muita dificuldade, são muitos números sem sentido às vezes. Por conta de ser números altos e ter que calcular, tenho essa dificuldade. Mas por ela ser muito importante nas nossas vidas me esforço para aprender. Na matemática não tem como ficar fácil, hoje em dia

Fonte: Atividade desenvolvida pela pesquisadora.

Assim, a percepção da matemática como uma dificuldade pode estar diretamente relacionada às dificuldades de adaptação ao ensino da componente curricular dentro da estrutura escolar tradicional.

Já a figura do professor aparece nos relatos de forma ambígua. Para alguns, a relação com os docentes foi positiva e impactou diretamente sua permanência na escola:

Não sou chegado em matemática mas aprendi bastante nas suas aulas, são boas, eu gostava das suas aulas. - (J.)

Esse depoimento indica que a mediação pedagógica desempenha um papel importante na forma como o estudante se relaciona com os conteúdos escolares. A possibilidade de uma abordagem mais acessível e conectada à realidade do aluno pode ressignificar o aprendizado.

Por outro lado, há também relatos que apontam a escola como um ambiente de cobrança excessiva, sem um suporte pedagógico que auxilie os estudantes a superar suas dificuldades:

²⁸ Na matemática tenho muita dificuldade, são muitos números sem sentido às vezes. Por conta de serem números altos e ter que calcular, tenho essa dificuldade. Mas por ela ser muito importante nas nossas vidas me esforço para aprender. Na matemática não tem como ficar fácil hoje em dia.

As lembranças que eu tenho dos professores, acho que não foi das melhores. De cobrando, sabe, muito. E, eu me lembro, acho que eu tava no terceiro ano do fundamental, da cobrança ali e, só a cobrança sem a questão de ajuda (...). - (Jo.)

Aqui, vemos que o modelo de ensino está mais voltado para a cobrança de desempenho do que para a construção do aprendizado. Este por sua vez tende a favorecer aqueles que já possuem um capital cultural mais próximo do exigido pela escola, enquanto os demais enfrentam dificuldades cada vez maiores para acompanhar o conteúdo.

Essa relação desigual com os professores é reforçada na seguinte fala:

Só que quem se destacava eu acredito que o professor dava mais atenção né?! - (Jo.)

Esse trecho sugere que a valorização dos estudantes dentro da escola pode estar atrelada ao desempenho acadêmico, o que pode gerar um sentimento de exclusão entre aqueles que não se encaixam no perfil esperado. Dessa forma, o ensino se torna um fator de diferenciação social, ao invés de promover a equidade educacional.

Outro ponto levantado pelos estudantes é a ausência de programas escolares que atendam às necessidades específicas de sua realidade. Um dos entrevistados expressa a importância de um suporte institucional estruturado, que vá além da sala de aula e ofereça caminhos concretos para lidar com problemas pessoais e socioeconômicos.

Esse relato evidencia que muitos estudantes não veem a escola apenas como um espaço de aprendizado acadêmico, mas como um possível ponto de apoio para lidar com as dificuldades que enfrentam em sua vida cotidiana. A falta de políticas voltadas para essa realidade faz com que a escola permaneça distante de suas necessidades, o que pode contribuir para o afastamento e a evasão.

Além disso, o estudante sugere que programas de inserção no mercado de trabalho poderiam representar uma alternativa viável para aqueles que precisam conciliar estudo e sustento financeiro:

Por exemplo, eu tô passando um problema em casa e tal. A gente pode te encaminhar pro mercado de trabalho, por exemplo, jovem aprendiz, alguma coisa assim. Porque eu acredito que se eu trabalhasse como jovem aprendiz, eu não ia precisar trabalhar onde eu trabalhava. - (Jo.)

Esse trecho reforça a necessidade de políticas públicas que garantam uma transição equilibrada entre escola e trabalho, permitindo que os jovens não precisem abandonar os estudos para suprir suas demandas financeiras.

Percebemos assim que a opinião dos estudantes sobre a matemática e sobre os docentes está intrinsecamente ligada às experiências vividas ao longo da trajetória escolar. Para alguns, a matemática aparece como um conhecimento essencial para a vida, enquanto para outros, sua complexidade e o distanciamento dos conteúdos trabalhados em sala geram desmotivação e um sentimento de incapacidade. Essa relação com o saber matemático pode ser compreendida a partir do conceito de capital cultural de Bourdieu (2015), pois aqueles que não tiveram um histórico de aprendizagem consolidado tendem a enfrentar maiores dificuldades, reforçando a ideia de que o desempenho escolar não depende apenas do esforço individual, mas também das condições prévias de acesso ao conhecimento.

Além disso, a figura dos docentes se mostra central na forma como os estudantes se relacionam com o componente curricular. Alguns relatos indicam que o apoio dos professores pode atuar como um fator positivo, enquanto outros evidenciam que a cobrança excessiva sem a devida mediação pedagógica contribui para o afastamento da escola. Sob o olhar de Weber (1991), essa dinâmica pode ser analisada não apenas em termos de ação racional, mas também como uma ação afetiva. A relação emocional entre professor e aluno influencia o desenvolvimento escolar a partir de sentimentos de acolhimento, respeito e empatia, que podem motivar o estudante a se envolver nas atividades, enquanto experiências de frustração, desamparo ou humilhação refletem na rejeição ao ensino. Assim, a dimensão afetiva presente nas interações escolares tem um papel importante na construção das percepções sobre a matemática e no desenvolvimento de uma postura frente ao conhecimento, seja ela de aproximação ou de distanciamento. Na perspectiva dos níveis de codeterminação da TAD, entendemos que essa dimensão adentra o nível da Pedagogia, uma vez que a presença (ou ausência) de vínculos afetivos positivos pode funcionar como condição ou restrição para o engajamento com o conhecimento matemático, resultando em uma postura de aproximação ou afastamento em relação ao componente curricular.

Os temas que se sobressaíram nesta categoria podem ser relacionados a diferentes níveis de codeterminação. A percepção sobre a matemática, por exemplo, se insere no nível da Pedagogia, pois está ligada às estratégias didáticas utilizadas e à forma como a disciplina é ensinada. A maneira como o conhecimento matemático é transmitido influencia as dificuldades e percepções dos estudantes.

Classificamos a percepção acerca dos docentes situada no nível da Escola, uma vez que consideramos que o ambiente escolar é o espaço onde se estabelecem as interações entre professores e alunos. Já os programas de apoio escolar, identificamos que se relacionam ao nível da Sociedade, pois envolvem políticas públicas e ações institucionais que visam oferecer suporte aos estudantes. A ausência de iniciativas voltadas à permanência escolar, como programas de incentivo financeiro ou mediação psicopedagógica, reforça desigualdades e dificulta a trajetória educacional de estudantes que enfrentam múltiplos desafios em seu contexto social e familiar.

Quadro 10 – Relação entre níveis e temas da categoria 4

Níveis de codeterminação	Temas
Sociedade	Programas de apoio escolar
Pedagogia	Percepção sobre a matemática
Escola	Percepção sobre os docentes

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos essa categoria em relação às hipóteses da pesquisa, podemos perceber que a hipótese H3 se confirma na medida em que os relatos demonstram que uma abordagem docente que considere aspectos socioemocionais pode modificar a percepção dos estudantes sobre a matemática. Esse aspecto pode ser compreendido a partir da ação afetiva de Weber (1991), que demonstra como as relações interpessoais dentro da escola não são neutras. Quando o professor estabelece uma relação de proximidade e incentivo, o estudante tende a desenvolver uma postura aberta ao aprendizado.

Além disso, essa análise também dialoga com a hipótese H1, que aponta o impacto do contexto socioeconômico no desempenho escolar. A falta de suporte familiar e a ausência de programas de apoio agravam a defasagem educacional, tornando a escola um espaço de dificuldades acumuladas, especialmente para estudantes que não tiveram acesso a um ensino de base consolidado. A percepção da matemática como um desafio intransponível, presente em alguns relatos, pode ser resultado desse contexto, no qual a aprendizagem é atravessada por limitações estruturais e sociais que dificultam a permanência e o sucesso escolar. Assim, ao observarmos as relações entre a matemática, os docentes e os estudantes, torna-se evidente que as dificuldades encontradas não são apenas individuais, mas refletem uma estrutura mais ampla que influencia a trajetória educacional desses jovens.

3.6 Projeto de vida

A categoria intitulada *Projeto de vida* reúne falas em que os estudantes projetam o que desejam para si após o período escolar, revelando aspirações como cursar uma faculdade, trabalhar, conquistar bens materiais ou alcançar estabilidade financeira. Aqui as falas revelam como os estudantes articulam desejos, possibilidades e limitações em relação ao futuro.

Ao projetarem o que desejam — ou o que é possível desejar —, os estudantes revelam também o modo como suas trajetórias foram estruturadas, os capitais mobilizáveis, os limites percebidos e os sentidos que (não) atribuem à escola.

Uma observação é que essa categoria se sustenta pela articulação entre o que foi vivido e o que se aspira. Ela funciona como uma síntese da relação entre passado e futuro, e assim podemos observar como os sujeitos elaboram caminhos possíveis diante das condições que os atravessam. Trata-se, portanto, de uma dimensão que, embora prospectiva, é constituída pelas marcas do percurso. Veja então que esta categoria aponta a forma como o sujeito se inscreve no tempo e no mundo social, revelando o que (não)vê como possível, desejável.

Na análise desta categoria contamos com dois temas que se destacam (Quadro 11): trabalho e faculdade.

Quadro 11 - Categoria 5 - Projeto de vida

Categoria	Temas	Unidades de registro
Projeto de vida	Trabalho	(...) trabalhar e trabalhar. E conquistar mais e mais coisas. - (S.) ----- Tô de boa de estudar, você tá ligado. Isso não dá futuro não. Bagulho é correr atrás de dinheiro. - (L.)
	Faculdade	Meus planos são fazer curso, faculdade, dar o meu melhor - (E.) ----- O futuro... eu vou ver se consigo fazer uma faculdade, estudar bastante, ter um emprego bom, se eu conseguir concluir a faculdade, focar no meu esporte. - (Jo.)

Fonte: Elaborado pela autora.

Ora, o trabalho vem se destacando desde a primeira categoria, mas adquire um significado distinto daquele observado na categoria *Influência na trajetória escolar*. Anteriormente o trabalho aparecia como obstáculo à permanência e ao desempenho escolar, agora ele emerge como projeto e objetivo. As falas de S. e L. ilustram essa mudança de eixo:

o trabalho deixa de ser apenas um fator de interferência para tornar-se o centro das aspirações futuras.

(...)assim eu vou fazer mais para ter uma condição financeira melhor - Jo.

Observamos a partir desses enunciados que o trabalho está vinculado ao desejo de conquista ao invés da necessidade. Ainda que agora ele apareça como um projeto de futuro, esse projeto se contrapõe à continuidade da escolarização, pois o horizonte de valorização passa a ser o capital econômico e não o capital escolar. Tal concepção, em consonância com o tema *Emprego*, reflete uma racionalidade prática em que o futuro é desenhado a partir do que é mais palpável no presente — dinheiro, consumo, independência — e não necessariamente pela mediação da educação escolar. Esse deslocamento revela a centralidade do capital econômico como horizonte simbólico, em detrimento de outros capitais que a escola poderia mobilizar.

Essa organização prática dos meios em função de um fim desejado — ter “uma condição financeira melhor”, conquistar “minhas coisas”, “correr atrás de dinheiro” — revela o que Weber define como ação social racional com relação a fins, marcada por uma escolha orientada por metas concretas e, pela avaliação das condições objetivas para alcançá-las. Nesse caso, o trabalho é uma opção estruturada por experiências anteriores e pela leitura que os estudantes fazem de suas oportunidades no presente. Aqui, trata-se de uma racionalidade que prioriza a efetividade do resultado, em detrimento de projetos de longo prazo mediados pela escolarização.

Assim, as aspirações dos estudantes expressam ações sociais orientadas por finalidades econômicas, construídas com base em um cálculo pragmático sobre o que vale a pena investir. Inferimos que escola, nesse contexto, aparece como uma instituição que oferece retornos incertos ou distantes, enquanto o trabalho surge como via direta de acesso a bens, autonomia e reconhecimento.

Complementarmente, a teoria de Bourdieu permite compreender que essa escolha não é apenas fruto de uma decisão individual, mas de um *habitus* moldado por experiências concretas e pela posição social ocupada. Os estudantes que verbalizam o trabalho como destino ou objetivo não o fazem necessariamente por rejeição à escola, mas por reconhecerem no capital econômico a via mais viável de valorização social, especialmente diante de um histórico de baixa valorização do capital cultural escolar.

Tô de boa de estudar, você tá ligado. Isso não dá futuro não. Bagulho é correr atrás de dinheiro. - (L.)

O investimento na escola, portanto, não se justifica para esses sujeitos porque o capital que ela promete acumular — diplomas, saberes abstratos, certificados — não é reconhecido como acessível em seu campo social.

Apesar disso, outras falas revelam a faculdade como horizonte de possibilidade — ainda que permeado por incertezas ou pela mediação de outros capitais, como o esportivo ou o religioso. Nas vozes de E. e Jô., a faculdade aparece como um ideal que simboliza ascensão, reconhecimento e autonomia, embora sua concretização dependa de múltiplas condições. Observamos que tal aspiração revela uma racionalidade com relação a valores, uma vez que trata-se de uma ação orientada por princípios subjetivos que vão além do cálculo prático e imediato — um ideal de vida que associa o ensino superior à realização pessoal, ao reconhecimento e à autonomia. A faculdade, nesses casos, funciona como símbolo de ruptura com um ciclo familiar ou social marcado por instabilidade, restrição e descontinuidade escolar. Ruptura que vai ao encontro da sociologia do improvável.

No entanto, mesmo quando Jo. menciona o desejo de cursar uma faculdade, essa aspiração se estrutura a partir de um campo de referências delimitado pelas experiências vividas e pelas trajetórias observadas em seu entorno. Como aponta Bourdieu (2007), os projetos de futuro são moldados pelas possibilidades percebidas, e estas são construídas a partir daquilo que o sujeito identifica como legítimo, viável ou alcançável no espaço social que habita.

(...) assim eu vou fazer mais para ter uma condição financeira melhor. (Jô.)

(...) a minha família e amigos influenciam na escola mas, não influenciam no bom motivo, influenciam prejudicando eu diria porque, por exemplo, ninguém na minha família tem faculdade. - (Jô.)

No caso analisado, a ausência de familiares com formação superior e a experiência comum de abandono dos estudos em nome do trabalho impõem limites simbólicos. O estudante não vê no percurso escolar um modelo consolidado de êxito ao qual possa se espelhar; pelo contrário, reconhece que, para os seus, o estudo foi frequentemente interrompido por necessidades materiais:

E todo mundo teve que deixar, tipo assim entre aspas, o estudo de lado para ter que trabalhar para ter que se sustentar. - (Jô.)

Ainda assim, o desejo de cursar uma faculdade emerge como esperança tensionada entre o que se viveu e o que se gostaria de viver — um deslocamento possível, mas não plenamente autorizado pelo *habitus* que o constitui. Observamos que o *habitus* organiza as percepções sobre o que é possível desejar e realizar, de modo que mesmo os sonhos pessoais estão inscritos em estruturas coletivamente compartilhadas. Dessa forma, a faculdade, por exemplo, vem como uma resposta às disposições incorporadas ao longo da vida, às experiências com a escola e às histórias familiares — ou à ausência delas.

É uma área que tenho um pouquinho de experiência. - (E.)
Amo crianças. - (E.)

Essa é a justificativa de E. quando conta sobre o seu plano de cursar pedagogia. Observamos que sua escolha se ancora em experiências concretas de cuidado com os irmãos, em uma trajetória que foi marcada pela responsabilização precoce e pela construção de vínculos afetivos com crianças. A faculdade, nesse caso, trata de uma projeção que emerge daquilo que se viveu, do que se compreende como familiar e do que parece possível dentro do campo social em que ela se insere. Essa é uma aspiração moldada por um *habitus* que naturaliza certas ocupações como adequadas ou acessíveis. Ao mesmo tempo, inferimos que essa escolha é uma ação dotada de sentido, uma vez que E. orienta seu projeto de futuro por uma racionalidade que conjuga afetividade e prática — ela gosta, sabe cuidar e enxerga nisso uma possibilidade de trabalho (Weber, 2010).

Assim, a faculdade pode ser vista ora como uma meta concreta, ora como uma esperança condicionada — viável apenas “se tudo der certo”. Os estudantes não projetam essa possibilidade a partir de um ideal abstrato de educação, mas a partir do que viveram, observaram e assimilaram como legítimo e possível.

As aspirações reveladas nas falas dos estudantes acerca do emprego e faculdade se constroem em diálogo com os contextos sociais e institucionais que moldam o percurso de cada sujeito. Essas experiências, práticas e sentidos atribuídos à escolarização para além de constituir o *habitus*, também se articulam com diferentes níveis de codeterminação, conforme proposto pela Teoria Antropológica do Didático.

Quadro 12 – Relação entre níveis e temas da categoria 5

Níveis de codeterminação	Temas
Sociedade	Emprego
	Faculdade

Fonte: Elaborado pela autora.

Na categoria *Projeto de Vida*, os temas refletem aspirações que se organizam em função das condições e restrições presentes no mesmo nível de codeterminação: sociedade. Entendemos que o emprego aparece como resposta direta às exigências econômicas e à busca por autonomia financeira. Além disso, o tema expressa as expectativas sociais amplas em torno da inserção produtiva dos sujeitos no mercado de trabalho, ou seja, para além de uma perspectiva pessoal o tema reflete o que a sociedade espera deles: que trabalhem, ganhem dinheiro e “se virem” economicamente.

Neste contexto, a partir das falas dos estudantes, entendemos que o ato de trabalhar está diretamente relacionado à valorização do capital econômico como horizonte de reconhecimento social, em um contexto no qual o trabalho aparece como caminho palpável de conquista pessoal e autonomia. Vemos aí, no pensar do futuro, uma resposta aos imperativos sociais que priorizam a produtividade, o consumo e a independência financeira como formas legítimas de realização.

No caso do tema faculdade, optamos por situá-lo no nível da Sociedade, uma vez que, nas falas dos estudantes, a aspiração ao ensino superior está relacionada às condições e suas expectativas. A faculdade surge como possibilidade de ascensão, não em substituição ao trabalho, mas como um projeto que, provavelmente, será conciliado com ele. Essa pretensão é construída a partir de exemplos próximos que obtiveram algum sucesso com a escolarização e, por isso, representa uma alternativa viável de mobilidade. Ainda que o capital cultural escolar seja percebido como um possível caminho de valorização social, tal percepção é atravessada por restrições concretas — tanto materiais quanto simbólicas — que desafiam a efetivação desse projeto. Cabe mencionar, contudo, que o ensino médio ainda representa uma etapa em curso para a maioria: dos sete estudantes, três estão concluindo essa etapa, dois ainda cursam o primeiro ano e dois não concluíram o ensino fundamental.

Optamos por não situar esse tema no nível da Escola porque, embora existam experiências escolares que influenciem esse desejo, elas não se configuram como eixo predominante nas justificativas apresentadas. O foco das falas está nas condições sociais que tornam possível — ou não — essa continuidade dos estudos, e não nas práticas escolares ou

no currículo em si. Dessa forma, o posicionamento do tema no nível da Sociedade permite uma análise coerente com os objetivos desta pesquisa e com os critérios metodológicos adotados para categorização.

Assim, a categoria Projeto de vida permite observar como os sujeitos, mesmo em condição de distorção idade-ano, constroem narrativas sobre si, suas possibilidades e seus caminhos futuros, revelando que as trajetórias escolares continuam sendo formuladas no presente.

Em 2025, onde estão as vozes que compõem a melodia desta tese?

As vozes que compuseram esta pesquisa seguem seus próprios caminhos. Algumas silenciaram no percurso, outras permanecem ressoando nas frestas possíveis da escola. J., com 19 anos, estava cursando o primeiro ano do ensino médio e conciliando os estudos com o trabalho. Sumiu. Não se tem mais notícias — mas sua ausência também é dado. S., E. e Jo., hoje com 18 anos, continuam na mesma escola e devem concluir o ensino médio ainda este ano. Falavam com entusiasmo da formatura, da roupa escolhida, das fotos. São vozes que resistem, mesmo cansadas - a sociologia do improvável.

A., por sua vez, interrompeu a trajetória escolar e o contato também se perdeu. Entre as ausências e as desistências, resta a dúvida: quem perdeu quem? - será a escola quem perdeu o estudante por não ter conseguido acolher, escutar, ou responder às suas necessidades, restrições e desejos?

G. decidiu se dedicar à família. Não terminou o ensino fundamental, mas, ao ser perguntada sobre o futuro, respondeu com firmeza:

Não planejei nada por enquanto. Sendo feliz tá ótimo. - (G.)

Já L., que parou no primeiro ano do ensino médio, trabalha fora — da capital, do estado, onde for. Disse que o estudo não dá futuro. Sua escolha está atravessada por urgências que, para além da escola que não soube acolher, envolvem também a família, o trabalho, o Estado e todas as instituições às quais esse sujeito está e foi submetido. Todas, de algum modo, contribuiram para o enredo que o empurrou para longe da educação formal.

Estes sujeitos não são apenas entradas numéricas em uma planilha de distorção idade-ano. São vozes que ecoam, caminhos que se entrelaçam, histórias em aberto. Não foram dados para a pesquisa, produziram conosco os sentidos de suas trajetórias. Se estão ou não inseridos na lógica da escola, isso não esgota o que vivem, sonham ou projetam. Ao serem

enquadrados como “em atraso”, se impõe uma lógica que tenta capturá-los em métricas escolares, mas não alcança os percursos reais que seguem fora da escola ou à margem dela. Seus tempos são outros. Seus calendários, múltiplos. E seguem, entre rupturas e insistências, traçando possibilidades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar em que medida a matemática, como componente curricular obrigatório, influencia a distorção idade-ano considerando estudantes que residem no Estado de Mato Grosso do Sul. Esta investigação permitiu compreender alguns dos desafios enfrentados por estudantes que vivenciam essa realidade.

Para alcançar essa compreensão, realizamos um estudo qualitativo, com base em entrevistas e análise de documentos, buscando, efetivamente, ouvir os estudantes. A pesquisa contou com a participação de alunos em situação de distorção idade-ano que frequentaram a modalidade da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul. A partir dos relatos coletados, foi possível identificar recorrências discursivas que revelam além de dificuldades acadêmicas, condições sociais e emocionais que influenciam a trajetória escolar desses estudantes.

Observamos que termos como *correria*, *cansaço* e *trabalho/serviço* foram frequentes nos depoimentos, indicando uma sobrecarga vivenciada por esses alunos, que muitas vezes conciliam estudo com trabalho e responsabilidades familiares.

Esta pesquisa fundamentou-se nas contribuições de Pierre Bourdieu, Max Weber e Yves Chevallard. A teoria bourdieusiana, por meio dos conceitos de *habitus* e capitais (social, econômico e cultural), permitiu analisar como as desigualdades estruturais influenciam o acesso ao conhecimento matemático e a permanência na escola. Por exemplo, observamos que estudantes cujas famílias possuem um histórico de baixa escolarização tendem a perceber o estudo como algo distante de sua realidade, o que impacta na motivação para frequentar a escola. Além disso, a falta de capital econômico muitas vezes obriga os jovens a priorizarem o trabalho em detrimento da escola, perpetuando um ciclo de exclusão educacional.

A abordagem weberiana possibilitou investigar as relações institucionais e os processos burocráticos que condicionam as trajetórias escolares. A escola, enquanto instituição, opera sob um mecanismo que, muitas vezes, não considera as particularidades dos estudantes em distorção idade-ano. Isso pode ser observado na fala de um dos participantes que relatou a dificuldade de efetuar sua matrícula por ser menor de idade e não ter um responsável com tempo disponível, evidenciando como normas que estruturam as instituições podem dificultar o acesso ao direito básico à educação.

Já a Teoria Antropológica do Didático (TAD), proposta por Chevallard, contribuiu para a compreensão das condições e restrições impostas pelas instituições com as quais os estudantes se relacionam e foram assujeitados ao longo de suas vidas, como a escola e a família. Os níveis de codeterminação da TAD permitiram um olhar detalhado sobre como

essas condições e restrições se manifestam no percurso educacional. mostrando, por exemplo, como o trabalho se impõe no nível da sociedade, enquanto a faculdade aparece como ideal tensionado entre expectativas institucionais e limitações pessoais. Cabe explicitar que os níveis de codeterminação não funcionam de forma independente. Há conexões permanentes entre eles: condições e restrições produzidas em um nível reverberam nos demais, reorganizando práticas, expectativas e modos de operação institucional. A separação analítica apresentada no texto decorre da metodologia adotada, que exige um recorte para fins de exposição e interpretação dos dados. Notamos que no movimento real das práticas educacionais, os níveis se imbricam e se afetam mutuamente, configurando um sistema dinâmico de relações.

Reafirmamos, neste trabalho, a necessidade de mobilizar as contribuições de três matrizes teóricas — Bourdieu, Weber e Chevallard — para dar conta da complexidade que envolve a investigação das trajetórias escolares e da distorção idade-ano. As ações concretas relatadas pelos estudantes, quando observadas em sua materialidade, são compreendidas à luz da noção de ação social weberiana, que permite reconhecer os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas escolhas, hesitações e rupturas. No entanto, tais ações não podem ser interpretadas como decisões isoladas: elas são orientadas por disposições duráveis, socialmente constituídas, que Bourdieu conceitua como *habitus*, e que estruturam tanto as percepções quanto às possibilidades reconhecidas como legítimas. A essas dimensões se soma a contribuição da Teoria Antropológica do Didático, de Chevallard, que oferece os instrumentos necessários para compreender como essas disposições e escolhas podem modificar as praxeologias escolares e as instituições às quais os sujeitos se subordinam. Ao longo das análises, torna-se evidente que as três perspectivas não se sobrepõem, mas se entrelaçam: compreender o fenômeno exige escutar o que os sujeitos dizem, identificar o que suas trajetórias revelam e reconhecer os efeitos das estruturas às quais estão submetidos.

Quem é Jéssica?

Jéssica é atravessamento. Antes da pesquisadora, há o humano. Antes da matemática, a escuta. Faz da empatia uma prática cotidiana — não por virtude, mas por inquietação: *o que há por trás da pessoa com quem falo, escuto, compartilho espaço?* Aprendeu a perceber o que não é dito, a buscar nas entrelinhas dos silêncios o que atravessa as pessoas. Na sala de aula, antes da matemática, vem o olhar — atento, desconfiado de fórmulas que não cabem em vidas reais. Carrega as marcas de um mundo que exige produtividade, resultados, pressa. Mas

resiste. É cansativo pensar a matemática apenas como norma, cálculo ou desempenho. Questiona a racionalidade que esvazia o afeto, a lógica que ignora o contexto. Reconhece em cada estudante um espelho possível – se vê em fragmentos de histórias, nos olhos de quem já pensou em desistir. Entre a escola e a rua, entre o número e o nome, busca sentidos. Sua pesquisa não nasceu apenas do interesse acadêmico, mas de uma urgência de fazer com que a matemática caiba em mais corpos, mais vidas, mais histórias. Para libertar, não encaixar. Para Jéssica, uma matemática que não permite respirar, não é suficiente. Falar sobre Jéssica, implica resgatar a história de vida e os sonhos que ainda persistem em resistir ao tempo cronológico, a partir das experiências que a (des)construíram: formar pessoas que vão formar pessoas e pensar sobre vidas.

Não podemos deixar de mencionar que houve dificuldade em manter e obter certas respostas dos estudantes. Entretanto, tal dificuldade enfrentada ao longo da pesquisa não pode ser reduzida a um problema de comunicação ou interesse. Entendemos que ela expressa as condições que atravessam suas vidas, como deslocamentos frequentes, trabalho informal, rupturas familiares, ausência de infraestrutura, entre outros. À luz de Bourdieu (2007), essas condições se relacionam com o *habitus*, que organiza a percepção do tempo, do espaço e das prioridades, que por vezes são incompatíveis com os ritmos e exigências institucionais da pesquisa acadêmica ou da escolarização formal. Inferimos que essa instabilidade foi compreendida pela ausência de rotinas racionalizadas, típicas de contextos marcados por burocracias. Entendemos que os estudantes, inseridos em campos sociais atravessados por urgências materiais, atuam a partir de uma racionalidade prática e afetiva, em que manter vínculos com instituições — inclusive com o pesquisador — nem sempre é possível ou prioritário.

Assim, a partir da análise dos dados produzidos, verificamos que os diferentes níveis de codeterminação da TAD evidenciam como fatores estruturais e institucionais impõem condições e restrições ao percurso escolar. Na Tabela 2, organizamos os níveis de codeterminação, os temas correspondentes e as unidades de registro observadas na pesquisa:

Tabela 2 – Quantitativo de temas e unidades de registro por nível de codeterminação

Níveis de codeterminação	Temas	Unidades de Registro
Humanidade	0	0
Civilização	1	1
Sociedade	14	32
Pedagogia	3	7
Escola	4	8

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que o nível da Sociedade possui o maior número de temas e unidades de registro, indicando que as desigualdades sociais e econômicas desempenham um papel central na manutenção da distorção idade-ano. Os relatos destacaram a necessidade de os alunos conciliarem trabalho e estudo, refletindo restrições impostas pelo mercado de trabalho e pela estrutura socioeconômica e familiar, como fatores estruturais e institucionais impõem condições e restrições ao percurso escolar desses alunos.

Nos dados analisados, não foram identificadas unidades de registro associadas aos níveis de Humanidade e Civilização. No entanto, no nível da Sociedade, a relação entre trabalho e sobrevivência emergiu como um aspecto central na trajetória dos estudantes em distorção idade-ano. Para esses jovens, o emprego é uma necessidade imediata que se sobrepõe à continuidade escolar, não apenas uma etapa da vida adulta. Nos níveis superiores, observamos que concepções históricas e culturais sobre educação e sucesso acadêmico influenciam as percepções dos estudantes sobre sua própria trajetória.

O nível da Pedagogia apresentou registros que apontam como as concepções sobre ensino e aprendizagem influenciam o desempenho no componente curricular de matemática no contexto da distorção idade-ano. Embora esse aspecto não tenha sido diretamente mencionado pelos estudantes entrevistados, a partir do referencial teórico adotado, é possível considerar que a organização curricular e os métodos pedagógicos operam como condições ou restrições à aprendizagem, conforme sejam estruturados no sistema educacional (Chevallard, 2009). Por exemplo, métodos de ensino tradicionais baseados na repetição e memorização podem afastar os estudantes, enquanto abordagens contextualizadas e interdisciplinares podem tornar o conhecimento acessível e interessante.

O nível Escola evidencia como o ambiente escolar e suas regras impactam a permanência dos estudantes. As práticas avaliativas, a rigidez do currículo e a falta de suporte adequado podem reforçar barreiras institucionais que dificultam o avanço desses alunos. Essas barreiras podem ser vistas como restrições institucionais, limitando a adaptação da escola às necessidades reais dos estudantes em distorção idade-ano (Chevallard, 2009). Ainda assim, mesmo diante de experiências escolares marcadas por desafios, alguns estudantes manifestam o desejo de seguir estudando, cursar uma faculdade e conquistar uma profissão. Compreendemos que esses relatos, embora pontuais, revelam que a escola, apesar de suas limitações, ainda pode representar uma possibilidade de mudança e um caminho simbólico de valorização social.

Percebemos que as condições e as restrições impostas por cada nível precisam ser consideradas ao pensar estratégias de intervenção que promovam equidade e inclusão. Por isso, ignorar as circunstâncias observadas é responsabilizar exclusivamente o estudante por sua trajetória, desconsiderando que suas escolhas estão imersas em um campo de possibilidades historicamente condicionado (Bourdieu, 2007) e orientado por racionalidades e ações relacionais (Weber, 2004).

Por fim, inferimos que a análise evidenciou que os fatores determinantes para a permanência ou evasão escolar estão ligados ao contexto socioeconômico, à necessidade de trabalho precoce, à ausência de suporte familiar e emocional e às dificuldades estruturais da escola.

Relativamente ao objetivo desta pesquisa — analisar em que medida a matemática como componente curricular obrigatório influencia nas situações de distorção idade-ano de estudantes em Mato Grosso do Sul —, é possível afirmar que, embora a matemática tenha sido mencionada por alguns estudantes como uma disciplina difícil, ela não apareceu como fator determinante ou exclusivo para a interrupção da trajetória escolar. No entanto, sua abordagem pedagógica pode influenciar a relação dos estudantes com a escola, seja reforçando um sentimento de exclusão, seja criando oportunidades para engajamento e ressignificação do aprendizado. Compreender as experiências desses jovens permite entender que a escola possui uma função social, podendo ser espaço de acolhimento.

Não nos cabe aqui oferecer soluções generalizáveis nem respostas definitivas para cada história que atravessou esta pesquisa. O que aqui se produziu é fruto de encontros: entre quem pergunta e quem responde, entre a escuta atenta e o silêncio eloquente, entre a teoria e a vida. Nesse entrelaçamento de vozes, o conhecimento se faz não como certeza, mas como movimento. A matemática, quando pensada à luz desses atravessamentos, se descola de seu

lugar tradicional e abre-se à possibilidade de ser outra — não a que exclui, mas a que pode fazer sentido. Por isso, esta tese não se encerra em conclusões, mas se projeta como convite: para continuar pensando, escutando, e, estudando os caminhos possíveis da escola e da vida.

5. REFERÊNCIAS

ARAUJO, Carla Valentim Baraúna de. *Projeto Avançar: desafios e possibilidades na correção do fluxo numa escola estadual de Manaus - Amazonas*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação; Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. *Avaliação de impacto do Programa Tempo de Aprender*. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Distorção idade-série é maior entre os meninos*. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/distorcao-idade-serie-e-maior-entre-os-meninos> . Acesso em: 14 fev. 2025.

BARBOSA, Tânia Maria Meneses Farias. *A implementação do projeto Acelerar Para Vencer (PAV) em uma unidade escolar: das intenções às ações*. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016. 229 p.

BITTAR, Marilena. *A methodological proposal for textbook analysis*. The Mathematics Enthusiast, v. 19, n. 2, p. 307-340, 2022. Disponível em: <https://scholarworks.umt.edu/tme/vol19/iss2/2>. Acesso em: 14 fev. 2025.

BOSCH, Marianna. *Modelos epistemológicos e didáticos no paradigma do questionamento do mundo*. Barcelona: ATD-TAD, 2018. Disponível em: <http://www.atd-tad.org/>. Acesso em: 13 fev. 2025.

BOSSA, Débora Ferreira; GUERRA, Andréa Maris Campos. *Adolescência e ato infracional: por que os adolescentes se submetem à criminalidade?* Psicologia USP, v. 34, e200188, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200188>. Acesso em: 13 fev. 2025.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos da educação*. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. *A Escola Conservadora: As Desigualdades Frente à Escola e à Cultura*. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Le Sens Pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

_____. *La Distinction: Critique Sociale du Jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

_____. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Vega, 1974.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc J. D. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 fev. 2025.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 13 fev. 2025.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 fev. 2025.

CHEVALLARD, Yves. *Organiser l'étude. Écologie & régulations*. [S.l.: s.n.], 2002.

_____. *La TAD face au professeur de mathématiques*. Toulouse: UMR ADEF, 2009.

_____. *Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques*. [S.l.: s.n.], 2002.

_____. *Conditions et contraintes de la recherche en didactique des mathématiques : un témoignage*. [s.l.]: [s.n.], 2011. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC1_-_14_octobre_2011_-_Colloquium_A_RDM-CFEM.pdf> Acesso em: 14 fev. 2025.

CHIAPINOTO, Andreia Moro. *Políticas públicas e gestão educacional: distorção idade/ano na rede pública de educação no município de Santa Maria/RS*. 2022. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

CORREIA, Ana Paula Valença Bezerra. *A implementação do projeto de correção de fluxo escolar Travessia - ensino médio na Gerência Regional de Educação de Nazaré da Mata – municípios de Goiana e Itambé*. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Juiz de Fora, 2015.

FERREIRA, David Goes. *Democracia e educação: correção de fluxo escolar, qualidade da aprendizagem e permanência como direito*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

FERREIRA, Luís Carlos; VIEIRA, Iara Santos; SOUZA, Édmara Silva de. *A juvenilização na/da EJA e suas implicações no currículo escolar*. Cadernos GPOSSHE On-line, Fortaleza, v. 8, n. 2, 2024.

LOPES, Paola Nogueira. *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.

MAIOLI, Marcia. *A matemática pode ser considerada um fator de exclusão escolar?* Koan: Revista de Educação e Complexidade, n. 2, jan. 2014. Disponível em: <https://www.revistakoan.com.br>. Acesso em: 14 fev. 2025.

MARTINS, Tatiane de Fátima Kovalski. *Política educacional e distorção idade-série*. 2021. Dissertação (Mestrado) – UNISINOS, São Leopoldo, 2021.

MENESES, Kesley Albertina dos Anjos. *Contradições entre excelência e democratização no Colégio Pedro II: uma análise a partir da experiência de estudantes com distorção idade/série no ensino fundamental*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MORIYA, Natália Mayume Soares. *Desigualdade econômica e educação matemática: uma leitura plausível de significados e afetos de licenciandos em matemática*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Instituto de Matemática, Campo Grande, 2024.

NETO, Silvino Silvio Lobato. *Reflexões sobre a problemática da distorção idade-série na EEM José Alexandre*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

NOVAES, Matheus Leme. *Gravidez na adolescência e evasão escolar: um estudo de caso*. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2022.

PIGOZI, Pamela Lamarca; MACHADO, Ana Lúcia. *Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil*. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 20, n. 11, p. 3509-3522, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152011.05292014>. Acesso em: 13 fev. 2025.

PINTO, Irvânia Maria de Oliveira. *A adesão das escolas municipais de Belo Horizonte ao projeto de correção de fluxo – Entrelaçando*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

RIBEIRO, Julia Medeiros Netto. *Distorção idade-série nos anos finais do ensino fundamental: desafios e perspectivas*. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2021.

RIBEIRO, Margarete Pereira Fernandes. *O gargalo da educação no município de Riacho de Santana, BA: o alto índice de evasão e a distorção idade-série como consequência*. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade) – Universidade do Estado da Bahia, Caetité, 2021.

SANTOS, Sueli dos Prazeres. *A teoria antropológica do didático: condições e restrições reveladas pelas teses e dissertações defendidas no Brasil na área da educação matemática*. 2020. 157 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

TIBÃES, Viviane Chaves. *Política de avaliação e projetos de correção de fluxo na rede do município do Rio de Janeiro*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

UNICEF. *Panorama da distorção idade-série no Brasil*. Brasília: UNICEF, 2018.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.