

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO NÍVEL
DE MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO EM PATO BRANCO: MOTIVAÇÕES DOS JOVENS
PARA O ABANDONO**

Rodinéia Rekssua Rodrigues

Francisco Beltrão-PR
2021

Rodinéia Rekssua Rodrigues

**1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO EM PATO BRANCO: MOTIVAÇÕES DOS JOVENS
PARA O ABANDONO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suely Aparecida Martins

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Rodrigues, Rodinéia Rekssua

1ª série do ensino médio em Pato Branco: motivações dos jovens para o abandono / Rodinéia Rekssua Rodrigues; orientadora Suely Aparecida Martins. -- Francisco Beltrão, 2021.

137 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Fracasso Escolar. 2. Abandono. 3. Juventude. 4. Ensino Médio. I. Martins, Suely Aparecida, orient. II. Título.

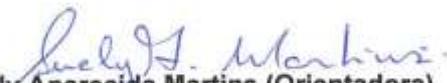
FOLHA DE APROVAÇÃO

RODINÉIA REKSSUA RODRIGUES

TÍTULO DO TRABALHO: 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO EM PATO BRANCO: MOTIVAÇÕES DOS JOVENS PARA O ABANDONO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



Suely Aparecida Martins (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Sônia Maria dos Santos Marques
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Ângela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Francisco Beltrão, 23 de novembro de 2021

*“[...] temos de ler o mundo com a lógica dos outros, com os olhares dos outros, para entender como se constrói a experiência dos outros, como se estrutura o mundo dos outros”
(CHARLOT, 2013, p. 163)*

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os desafios encontrados ao retornar para os bancos acadêmicos. Durante a caminhada, inúmeras foram as contribuições para que chegasse ao final dessa etapa.

Diante da finalização desse processo que configura uma conquista inexprimível, agradeço a Deus, meu Criador, de quem provê meu fôlego de vida e para quem dedico cada minuto vivido.

Sou imensamente agradecida ao meu esposo, Ilário Rodrigues, que, em meio a tantos dias de ausência, doou de si para auxiliar nas tarefas antes divididas.

Às minhas filhas Jéssica e Camila, que souberam dividir e, por vezes, aguardar para compartilhar da companhia que estava restrita nestes anos de estudo. Ao Micael, meu neto, príncipe de minha vida, que muitas vezes se sentou ao meu lado esperando a vovó finalizar “a aula” para poder brincar. Ao Guilherme, genro-filho do coração que veio alegrar a vida da Camila e a nossa. Ao Maicon que chegou na vida da Jéssica e do Micael e se adaptou ao desafio de integrar nossa família.

Aos meus pais, Ricardo e Alzira, que, embora não compreendessem tudo o que acontecia, apoiaram do seu jeito simples e confiante.

Ao meu sogro José Pedro Rodrigues (*in memoriam*) por sempre acreditar em mim e estar perto para dedicar uma palavra de coragem. Ao senhor, minha eterna gratidão por ter sido sogro-pai durante os trinta anos em que convivemos.

Não poderia deixar de agradecer o companheirismo e o carinho da amizade da Elaine Lazaroto e Claudete Adriana Pinheiro Kuhl, que me apoiaram e incentivaram quando o cansaço e a dúvida chegaram. Como não lembrar da Cristiane Fantinel, minha amiga de longa jornada, que nestes 28 anos compartilhou inúmeros momentos de minha vida e sempre me incentivou a nunca desistir. Suas palavras e força me impulsionaram na caminhada. A vocês, gratidão!

À professora e orientadora Dr.^a Suely Aparecida Martins, que viu em mim a possibilidade de enfrentar as pedras do caminho e me ensinou a construir degraus. À professora Dr.^a Ângela Maria de Sousa Lima e à professora Dr.^a Sônia Maria dos Santos Marques, pelas valiosas contribuições durante a Banca de Qualificação.

Aos demais professores do Mestrado em Educação que contribuíram nesta etapa de minha vida, trazendo conhecimento e uma nova forma de olhar o mundo.

Agradeço às professoras pedagogas que contribuíram com a pesquisa e, em especial, aos alunos que aceitaram o convite de compartilhar de suas experiências e lembranças.

Enfim, a cada um e a todos que, distante ou perto, fizeram deste momento mais rico, singelo e belo, mesmo em meio às tempestades passageiras. A travessia foi mais serena na companhia de vocês.

RESUMO

RODRIGUES, Rodinéia Rekssua. **1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO EM PATO BRANCO: MOTIVAÇÕES DOS JOVENS PARA O ABANDONO.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

Referir-se a Abandono e Evasão Escolar não é tarefa fácil, em especial porque este tema leva a analisarmos também a questão do Fracasso Escolar. Considerando que muitos jovens abandonam a escola ainda no início do ensino médio, nossa pesquisa objetivou compreender as motivações que levam os jovens a abandonarem seus estudos na 1ª Série do Ensino Médio, muitas vezes culminando em evasão. Visto ser o jovem o principal sujeito desta problemática, buscamos trazer uma discussão sobre quem é esse jovem, como a juventude foi percebida ao longo dos anos e na atualidade. Desta forma, partimos de uma pesquisa de caráter qualitativo, com diálogo metodológico com o materialismo-histórico e com a perspectiva sociocultural. Utilizamos, além da revisão bibliográfica, fontes documentais para a coleta de dados, além de questionários *on-line* via Google Forms e entrevista semiestruturada, tanto com jovens quanto com representantes das equipes pedagógicas das escolas pesquisadas. Para delimitar o público pesquisado, firmamos o recorte temporal de 2017 a 2020, nas três escolas estaduais do município de Pato Branco que apresentaram maior taxa de abandono na 1ª série do ensino médio. Como organização de nosso texto, três foram os pontos observados: no primeiro capítulo trouxemos as contribuições teóricas acerca do Fracasso Escolar no Brasil, no segundo capítulo abordamos as juventudes que temos hoje na escola e no terceiro, as motivações que levam estes jovens a abandonar os bancos escolares. Diante do retorno dos questionários enviados aos alunos e a equipe pedagógica e da participação dos alunos concordantes da entrevista semiestruturada, percebemos o quanto ainda está presente no discurso da escola o direcionamento das justificativas para o abandono relacionados a fatores alheios à organização escolar, responsabilizando o jovem pelas tomadas de decisões. Nas contribuições dos jovens, foi possível perceber que a decisão pelo abandono perpassa questões socioculturais e econômicas, extrapolando o entendimento comum de que o jovem não tem interesse pela formação escolar. Ainda mostrou que os jovens apresentam um projeto de vida, embora, muitas vezes por situações que enfrentam, a decisão tomada não privilegia a permanência na escola. Assim, o que o jovem espera da escola exige dela uma compreensão macrossocial do que é ser jovem na atualidade.

Palavras-Chave: Fracasso Escolar; Abandono; Evasão; Juventude; Ensino Médio.

ABSTRACT

RODRIGUES, Rodinéia Rekssua. **FRESHMAN YEAR OF HIGH SCHOOL IN PATO BRANCO: YOUTH MOTIVATIONS FOR SCHOOL ABANDONMENT.** Thesis (Master's) – Graduate Program in Education, Western Paraná State University, Francisco Beltrão, 2021.

To talk about School Abandonment and Dropout is not an easy task, particularly because this topic leads us to analyze School Failure, too. Considering that many young people abandon school in the first years of high school, our research aimed to understand the motivations leading them to abandon it in the freshman year, which often ends up in dropout. Given the fact that young people are the main subject of the issue, we discussed who they are, how they are understood throughout the years, and in the present. It is qualitative research that dialogues in methodological terms with historical materialism, and with a sociocultural perspective. In addition to a literature review, we used documents for data collection, and on-line questionnaires via Google Forms and semi-structured interviews, both with young people and representatives of the pedagogical boards of schools studied. To delimit the number of subjects participating in the research, a timeframe from 2017 to 2020 was established, in three public schools of Pato Branco city presenting the higher rate of school abandonment in freshman year. The thesis is composed of three main chapters. The first one brings about the theoretical contributions on School Failure in Brazil, the second one addresses today's youths in the schools, and the third one addresses the motivations leading them to abandon school. After students and members of the pedagogical board turned in their questionnaires and with the participation of students in our semi-structured interviews, we realized the extent to which these students' reasons to abandon school are related to factors beyond school organization, accounting them for their decision-making. Regarding young people, we could see their hope towards schools demands a macrosocial understanding of what it means to be young today. In their contribution, it was possible to see that the decision for school abandonment permeates sociocultural and economic questions. They go beyond the trivial understanding that young people are not interested in school training. It was also seen that they present a life project, even when the decision they make does not favor their continuation in school. Often it happens due to the situations they experience. Thus, what young people expect from school demands an macrosocial understanding of what it means to be young today.

Keywords: School Failure; School Abandonment; Dropout; Youth; High School.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados de Matrículas Iniciais no Ensino Médio Público no Brasil:	30
Tabela 2 – Dados referente a Evasão Escolar no Ensino Médio por dependência administrativa – 2014-2015	32
Tabela 3 – Taxas de Distorção Idade-Série, Reprovação e Abandono – 2010.....	33
Tabela 4 – Taxas de Distorção Idade-Série, Reprovação e Abandono – 2017.....	33
Tabela 5 – Taxas de Distorção Idade-Série, Reprovação e Abandono – 2018.....	33
Tabela 6 – Taxas de Distorção Idade-Série, Reprovação e Abandono – 2019.....	33
Tabela 7 – Taxas de Distorção Idade-Série na 1ª Série do Ensino Médio no município de Pato Branco	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ações da escola ao identificar infrequência escolar	71
Quadro 2 – Caracterização sociológica dos alunos da 1ª série do Ensino Médio diurno no Colégio Estadual Tom Jobim	73
Quadro 3 – Caracterização sociológica dos alunos da 1ª série do Ensino Médio noturno no Colégio Estadual Tom Jobim	73
Quadro 4 – Caracterização sociológica dos alunos da 1ª série do Ensino Médio noturno na Escola Elis Regina	74
Quadro 5 – Caracterização sociológica dos alunos da 1ª série do Ensino Médio diurno na Escola Vinícius de Moraes	75
Quadro 6 – Caracterização sociológica dos alunos da 1ª série do Ensino Médio noturno na Escola Vinícius de Moraes	75
Quadro 7 – Caracterização sociológica dos alunos da 1ª série do Ensino Médio diurno, matriculados nas escolas Tom Jobim e Vinícius de Moraes no Município de Pato Branco	76
Quadro 8 – Caracterização sociológica dos alunos da 1ª série do Ensino Médio noturno, matriculados nas escolas Tom Jobim, Elis Regina e Vinícius de Moraes no Município de Pato Branco.....	76
Quadro 9 – Caracterização das pedagogas participantes da pesquisa	78
Quadro 10 – Perfil dos jovens que abandoam a 1ª série do Ensino Médio – Equipe Pedagógica	80
Quadro 11 – Fatores internos e externos que contribuem para que o jovem não permaneça na escola - Equipe Pedagógica	81
Quadro 12 – Taxa de Rendimento (%) – Ensino Médio Colégio Estadual Tom Jobim – 2017-2020	83
Quadro 13 – Taxa de Rendimento (%) – Ensino Médio Colégio Estadual Elis Regina – 2017-2020	83
Quadro 14 – Taxa de Rendimento (%) – Ensino Médio Colégio Estadual Vinícius de Moraes – 2017-2020.....	83
Quadro 15 – Taxa de Distorção Idade-Série (%) – Ensino Médio Colégio Estadual Tom Jobim	85
Quadro 16 – Taxa de Distorção Idade-Série (%) – Ensino Médio Colégio Estadual Elis Regina	85

Quadro 17 – Taxa de Distorção Idade-Série (%) – Ensino Médio Colégio Estadual Vinícius de Moraes	85
Quadro 18 – Caracterização dos alunos participantes da pesquisa	87
Quadro 19 – Situação de ocupação dos alunos no ano em que desistiu e atualmente.....	88
Quadro 20 – Fatores apontados pelos alunos como contribuintes para a reprovação e abandono escolar.....	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de Desocupação Juvenil – Pato Branco, PR/2010.....	60
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural Cultura
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FURB	Universidade Regional de Blumenau
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAE	Programa de Aceleração de Estudos
PCAE	Programa de Combate ao Abandono Escolar
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Personalizado de Atendimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe

SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SERP	Sistema Educacional da Rede de Proteção
SIRENA	Sistema de Rádio Educativo Nacional
TDAH	Transtorno por Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDDH	Transtorno Disruptivo Descontrolado de Humor
TEA	Transtorno do Espectro Autista Teixeira
TOD	Transtorno de Oposição Desafiante
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequetinhonha e Mucuri
UNA	Centro Universitário UNA
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e
UNESP-FR	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Franca
UNIALFA	Centro Universitário Alves Farias Goiás
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNITAU	Universidade de Taubaté – São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	15
1	FRACASSO ESCOLAR: PERSPECTIVA HISTÓRICA E CONCEITUAL	23
1.1	O fracasso escolar no Brasil.....	24
1.2	Educação e Fracasso Escolar	37
1.2.1	As teorias da raça, da herança biológica e a medicalização	37
1.2.2	Teoria da Carência Cultural e as Teorias Críticas da Educação	41
2	JUVENTUDES E ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE	52
2.1	Juventude, juventudes: os jovens que chegam à escola.....	53
2.2	Mudanças contemporâneas, juventudes e escola	57
3	MOTIVAÇÕES PARA O ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR DOS JOVENS DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO EM PATO BRANCO	67
3.1	Caracterização das escolas participantes da pesquisa.....	67
3.1.1	Colégio Estadual Tom Jobim.....	68
3.1.2	Colégio Estadual Elis Regina	68
3.1.3	Colégio Estadual Vinícius de Moraes.....	69
3.2	A realidade do abandono e da evasão nas escolas pesquisadas	70
3.3	Equipes Pedagógicas e os fatores que contribuem para o abandono.....	77
3.4	O que dizem os jovens sobre deixar de estudar	86
3.4.1	Estudo e Trabalho	88
3.4.2	Desinteresse, Bullying, Falta de identificação com a escola e Dificuldade de aprendizagem.....	90
3.4.3	Apoio familiar	95
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
	REFERÊNCIAS.....	104
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com alunos.....	119
	APÊNDICE B – Formulário para entrevista com alunos	121
	APÊNDICE C – Formulário para entrevista com Equipe Pedagógica	127
	APÊNDICE D –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	132
	ANEXOS A – Parecer do Comitê de Ética do Centro Universitário de Pato Branco (UNIDEP)	134
	ANEXO B – Termo de Concordância do NRE para a unidade cedente	137

INTRODUÇÃO

Ao longo de 21 anos trabalhando na área da educação, tive oportunidade de estar em sala de aula como professora do Ensino Fundamental I e da Sala de Recursos Multifuncionais, além de atuar como coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino (1999-2012). Desde 2012 trabalho como Professora Pedagoga na Rede Estadual de Ensino, no município de Pato Branco e, atualmente, desempenhando a função de Técnica Pedagógica no Núcleo Regional de Ensino de Pato Branco, no setor de Tutoria Pedagógica, o que me proporcionou familiaridade com as Equipe Gestoras e com os entendimentos que estas têm de suas relações com os jovens do Ensino Médio. A experiência como pedagoga oportunizou-me acompanhar não apenas os jovens que chegam nesta etapa de ensino trazendo suas expectativas, mas também os professores que partilham o espaço escolar e que trazem concepções e anseios decorrentes de suas vivências.

Nesta caminhada, muitas vezes presenciei debates na escola sobre quais seriam os anseios que os alunos da atualidade trazem consigo. Muitas das respostas ouvidas entre os colegas de ofício podem ser reduzidas a: “Hoje, os alunos não querem saber de estudar”; “Esses adolescentes de hoje em dia não respeitam mais nada, nem ninguém. Só querem saber de conversar durante as aulas e usar o celular”; “Aquela turma que tem Fulano e Sicrano que reprovaram está impossível de dar aula!”; “Eu não chamo mais a atenção por causa da bagunça, já cansei”; “Essa geração é desinteressada, quer tudo pronto. Me preocupo com o futuro nas mãos deles!”

Da mesma forma, ao conversar com os alunos, jovens do Ensino Médio, muitas das falas retratavam a visão tida por eles deste espaço em que habitam boa parte do tempo: “A aula daquele professor é muito chata. Ele só fala e fala. Não entendo o que ele explica”; “A professora Fulana não tem domínio da turma, não consegue explicar. Como vamos aprender deste jeito?”; “Eu gosto de estudar, gosto da escola, mas às vezes os professores não conseguem entender o que a gente precisa”; “Gosto de vir na escola, meus amigos estão aqui. E tem as aulas que eu gosto também”; “Quando chego atrasado porque saí mais tarde do trabalho, não me deixam entrar, então vou embora. Assim a gente cansa e desiste”; “Não consigo estudar e trabalhar. Chego muito tarde do trabalho, fico cansada para vir na escola no outro dia”.

Participar destes debates me fez desejar entender as motivações que levam os alunos a desenvolver uma relação truncada com a escola, muitas vezes contribuindo para que desistam do ano letivo, apresentando motivos que podem convergir ou divergir dos pressupostos dos

adultos, visto nos depararmos com esta diversidade de jovens atravessados por uma infinidade de experiências de vida (DAYRELL, 2007). Por conseguinte, a juventude apresenta uma concepção diferente de mundo, o que gera não apenas divergência de opinião entre eles e o mundo adulto, mas entre eles próprios.

Essa movimentação apresentada pelas juventudes na sociedade atual está permeada pela construção de identidades¹, vivências constituídas pela vida em família, com os círculos de amizades, com a forma de se envolver e desenvolver cultura, pelos conflitos intergeracionais, pela ampla “[...] relação da juventude com a escola” (DAYRELL, 2007, p. 1107). Essa diversidade traz à tona a inquietação pela busca em compreender que juventude temos na escola, bem como os motivos que levam esse jovem a abandonar os estudos durante o ano letivo e contribuem para o aumento das taxas de evasão escolar. O desafio de receber a diversidade de juventudes na escola e de lhes assegurar a permanência durante o ano letivo implica a necessidade de compreender esse jovem inserido no contexto escolar, sem negligenciar os demais sujeitos que compõem o cenário escolar, como professores, gestores, funcionários e familiares, configurando uma amplitude social e permeada de individualidades e coletividades que geram a totalidade do que vemos nesse ambiente (DAYRELL, 2007). Aliado a esta problemática está a movimentação desses jovens que, ao adentrarem o Ensino Médio, abandonam os estudos durante o ano letivo e, como consequência, muitos não retornam no ano seguinte. Essa tendência de movimento, de não engajamento, de perceber de forma diferente as expectativas e projetos de futuro, que também passam a ser encurtados, acompanha os jovens e carece de compreensão por parte da escola (BAUMAN, 2013), uma vez que tais ações podem contribuir para o fenômeno da evasão escolar.

Como um levantamento inicial através dos relatórios de final de período letivo, observei que a maior incidência de abandono, na escola em que trabalhava, se encontrava na 1ª série do Ensino Médio. Ampliando a abrangência, realizei um levantamento a partir das turmas e matrículas para o ano de 2018 disponibilizado pela ferramenta Consulta Escola², onde constatei que o município de Pato Branco conta com 11 escolas da rede estadual com atendimento ao Ensino Médio, tendo 103 turmas e 2.823 matrículas nesta modalidade. Os dados do rendimento escolar da rede estadual, referentes a este mesmo ano, apontam que, dos alunos matriculados

¹ Neste texto, adotamos a concepção sociológica de que a identidade é construída através de relações históricas e sociais, por instituições produtoras e reprodutoras e “processadas pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço” (CASTELLS, 2018, p. 55).

² Dados retirados do portal Dia-a-dia Educação, Consulta Escolas, da Secretaria Estadual da Educação do Paraná. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br>. Acesso em: 5 jul. 2019.

na 1ª série do Ensino Médio, 6,94% abandonaram os estudos, o que representa 196 alunos, 19,08% reprovaram na série representando 539 alunos e 73,98% foram aprovados (2.088 alunos), sendo que, destes, 21,2% foram aprovados por Conselho de Classe (444 alunos). Já para os alunos matriculados na 2ª série do Ensino Médio, 4,58% abandonaram a escola (129 alunos), 10,44% reprovaram (295 alunos) e dos 84,97% aprovados (2.399 alunos), 14,15% foram por Conselho de Classe (339 alunos). Para finalizar, dos matriculados na 3ª série, 1,6% abandonaram (45 alunos), 10,5% reprovaram (296 alunos) e dos 87,9% aprovados (2481 alunos), 17,8% (441 alunos) foram por Conselho de Classe. Esses números a observar que o abandono e a conseqüente evasão ainda apresentam números elevados no município de Pato Branco.

Surgiu então o problema a ser respondido: Quais motivações levam os jovens a abandonarem seus estudos na 1ª Série do Ensino Médio, muitas vezes evadindo da escola? Para alcançar esse entendimento, seria importante ouvir os sujeitos desse fenômeno – os jovens que abandonaram e, conseqüentemente, evadiram a escola, transitando entre outros questionamentos como: Quem são os jovens que desistem de estudar? Qual a experiência destes jovens na trajetória escolar?

Essas inquietações me acompanham durante a trajetória na educação, sendo os últimos nove anos como pedagoga de escola pública da rede estadual de ensino. Os questionamentos surgidos provocaram a busca por respostas, uma vez que a realidade apontada pelos dados ao final do ano letivo oferecia indicativos de uma relação entre fracasso escolar e evasão e, para que essa compreensão acontecesse, as concepções desses jovens acerca de si mesmos, da família e da escola importavam estar em pauta nas discussões. Ainda, antecedendo a evasão acontecia o abandono do ano letivo: durante o ano, alguns jovens deixavam de frequentar, mesmo diante das constantes e insistentes buscas para que retornassem, chamando a atenção para as possíveis causas desses abandonos.

Embora o tema envolvendo o fracasso escolar tenha sido apresentado e explorado em diversas pesquisas como Patto (2015) e Lugli e Gualtieri (2012), e as discussões referentes aos sujeitos jovens estejam presente nas pesquisas de Dayrell (2006, 2007), Dayrell e Carrano (2014), Charlot (2013) e Abramovay (2003), o assunto se mostra atual através dos índices encontrados ao final de cada ano letivo. Considerando que a maioria dos índices de abandono e evasão no Ensino Médio se encontra na 1ª série desta etapa, justifica-se a necessidade de ampliar o olhar no caminho da compreensão das juventudes que se mostram presente na

sociedade hoje, analisando as significações atribuídas por esse ser jovem à instituição escolar, sem, no entanto, desconsiderá-lo na sua formação social.

O tema proposto se mostrou ainda mais relevante ao realizar uma busca pelas pesquisas produzidas. Foram consultados os bancos de dados³ das Instituições Públicas de Educação Superior (IES) do Estado do Paraná⁴ e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁵ (CAPES), abrangendo as IES nacionais⁶, com a finalidade de levantar as produções existentes utilizando os verbetes “Evasão Escolar”, “Ensino Médio”, “Fracasso Escolar”. A pesquisa retornou o total de 20 (vinte) produções realizadas por pesquisadores entre os anos de 2014-2018, sendo 16 (dezesesseis) dissertações e 4 (quatro) teses, que abordavam de forma direta ou indireta nosso foco de pesquisa. Embora tenham sido encontradas produções acerca do tema, o olhar da juventude foi contemplado em 5 (cinco) dissertações⁷ e 2 (duas) teses⁸, demonstrando haver espaço para se ouvir essa juventude diante das movimentações e mudanças ocorridas nas constituições do ser jovem na atualidade. Dessa forma, os dados pesquisados validaram a relevância da pesquisa, uma vez que a maioria das produções encontradas debatem o entendimento dos profissionais da educação sobre os jovens que evadem e, por esta razão, ainda há carência de ouvir o que esses jovens têm a dizer sobre suas experiências e vivências com a escola, bem como das motivações que os levaram ao abandono e evasão dos bancos escolares na fase inicial do Ensino Médio, uma vez que ele “esteve na escola sem de fato *viver* a escola” (FREITAS, 2009, p. 302, grifo do original).

Em razão dessa diversidade, temos como objetivo norteador de pesquisa compreender as motivações que levam os jovens matriculados na 1ª série do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de Pato Branco-PR a abandonar e evadir os bancos escolares. Como objetivos específicos, destacamos: compreender as diferentes interpretações sobre o fracasso escolar no Brasil; apontar o debate sobre juventudes e escola na contemporaneidade; identificar as principais motivações que levam os jovens de Pato Branco a evadirem a escola na 1ª série do ensino médio e sua relação com o fracasso escolar.

³ Utilizamos como fonte de pesquisa para o levantamento das produções bancos de dados das bibliotecas e dos programas de pós-graduação em educação das universidades públicas estaduais do Paraná, disponibilizadas na rede mundial de computadores, com recorte temporal no período de 2014 a 2018.

⁴ Ferreira (2015), Pontili (2015), Rajewski (2016), Sagrilo (2016), Silveira (2016), Abreu (2017), Klen (2018).

⁵ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

⁶ Kroplin (2014), Aguiar (2015), Figueiredo (2015), Ramos (2015), Diniz (2015), Veiga (2016), Silva (2016), Neto (2016), Aquino (2016), Lopes (2017), Chaves (2018), Bueno (2015), Martins (2018).

⁷ Ferreira (2015), Figueiredo (2015), Diniz (2015), Bueno (2015), Veiga (2016).

⁸ Abreu (2017), Lopes (2017).

Tendo como ponto de partida o pressuposto de compreender o processo de escolarização e as motivações que levam os jovens matriculados na 1ª série do Ensino Médio a abandonar e evadir os bancos escolares, esta pesquisa, de caráter qualitativo, estabeleceu diálogo teórico-metodológico com o materialismo-histórico, a partir das contribuições de Patto (2015) e Saviani (2012, 2013), entre outros, e da perspectiva sociocultural, a partir das contribuições de Dayrell (2006, 2007, 2014, 2016) e outros autores.

Além da revisão bibliográfica e análise documental acerca da temática, utilizou-se da realização de entrevistas e aplicação de questionários *on-line*. Segundo Minayo (1994, p. 22-23), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Dessa forma, consideramos a abordagem adequada para trabalhar com o objeto desta pesquisa e seus sujeitos, uma vez que “os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Para a análise documental, utilizamos leis, estatutos e dados estatísticos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) relativos à evasão escolar, dados colhidos das plataformas do Ministério da Educação (MEC), na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do mecanismo Consulta Escola disponível no *site* da SEED-PR como consulta pública, além de dados fornecidos pelas escolas através de documentos e registros escolares.

Como técnica de coleta das informações, inicialmente escolhemos a entrevista semiestruturada, uma vez que

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (NETO, 1994, p. 57).

Intencionamos realizar entrevistas semiestruturadas apenas com os jovens que haviam, em algum momento do recorte entre 2017-2018, abandonado os estudos na 1ª Série do Ensino Médio, seja no diurno ou no noturno. Porém, devido ao contexto histórico em que nos encontramos neste momento de desenvolvimento da pesquisa, época marcada pela pandemia de Covid-19, houve o comprometimento da realização das entrevistas pretendidas. Assim, além

das entrevistas, optamos por utilizar questionário *on-line* de pesquisa – Google Forms. O uso de questionários na pesquisa, conforme Gil (2008, p. 121), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”.

Dessa maneira, através da organização de um questionário incluindo questões abertas e fechadas, estas por sua vez com questões dependentes que, conforme Gil (2008), atribuirão sentido à questão anteriormente respondida, utilizamos o Google Forms, facilitando a resposta do participante pelo uso do direcionamento automático para as questões dependentes. A escolha das escolas ocorreu através do levantamento de dados referentes ao recorte temporal delimitado e que, neste recorte, apresentaram maior índice de abandono/evasão, o que demarcou três colégios estaduais: Tom Jobim, Elis Regina e Vinícius de Moraes⁹.

Após análise e aprovação do Comitê de Ética do Centro Universitário de Pato Branco (UNIDEP), conforme Parecer Consubstanciado n.º 4.028.989 (ANEXO A) e da anuência da Chefia do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco (ANEXO B), iniciamos a busca pelos jovens para realizar as entrevistas, mas encontramos dificuldades dado a pandemia e o pouco retorno obtido. Assim, optamos por estender o recorte temporal para 2017-2020. Ainda assim, e utilizando a plataforma do Google, tivemos um retorno pequeno.

Conseguimos a participação de 6 (seis) jovens de três escolas estaduais de Pato Branco: 4 (quatro) através do retorno de questionários pelo Google Forms (dois alunos da Escola Tom Jobim e dois alunos da Escola Vinicius de Moraes) e 2 (duas) através de entrevistas realizadas por telefone (alunas da Escola Elis Regina). Para chegarmos a estes jovens, realizamos uma pesquisa na relação de matrículas dentro do recorte temporal delimitado, para que fosse possível identificar os alunos que fariam parte desta etapa e, então, buscar contatá-los para efetivar o convite para a participação. Durante o levantamento de dados, encontramos na Escola Tom Jobim entre 2017-2020, 35 (trinta e cinco) alunos em situação de abandono: 25 (vinte e cinco) meninos e 10 (dez) meninas. Na Escola Elis Regina, foram 29 (vinte e nove) alunos em situação de abandono, sendo 19 (dezenove) meninos e 10 (dez) meninas e na Escola Vinícius de Moraes, encontramos 42 (quarenta e dois) alunos: 20 (vinte) meninos e 22 (vinte e duas) meninas, totalizando 106 (cento e seis) alunos.

⁹ Os nomes das escolas foram mantidos em sigilo. Nesta pesquisa, utilizamos os nomes fictícios Tom Jobim, Elis Regina e Vinícius de Moraes.

A busca pelos sujeitos participantes aconteceu de forma intensa, uma vez que esta parte se desenvolveu durante a pandemia de Covid-19, trazendo novos desafios e obstáculos, como o fator de isolamento social, o que não proporcionou a possibilidade de contatar pessoalmente os alunos sujeitos de abandono quando do retorno à escola no ano consecutivo. Outro desafio foi o de que muitos dos alunos que estão no quadro de abandono já não mantinham os contatos registrados nos documentos escolares que foram fonte de coleta de dados. Para os alunos menores, a tentativa de contato começou pelo responsável, situação que se repetiu da troca de propriedade dos números de telefone/celular, além da raridade em haver registro de *e-mail* tanto do responsável quanto do aluno. Os alunos da rede estadual de educação do Paraná recebem *e-mail* institucional quando ativos na matrícula, porém, com o abandono e/ou evasão, deixam de acessar esses endereços, o que também limitou as possibilidades de contato. Como opção para contornar tal desafio, buscamos contatar estes alunos através de redes sociais, o que resultou na resposta de duas alunas que haviam estudado no Ensino Médio noturno – uma abandonou em 2017 e a outra em 2018 – e que aceitaram realizar as entrevistas por telefone. Persistindo na busca por mais participantes, enviamos o convite para responder ao questionário para 69 (sessenta e nove) alunos entre as três escolas selecionadas. Em um primeiro momento, não obtivemos respostas, o que nos motivou a buscar contatar estes jovens e seus responsáveis através de WhatsApp, para convidá-los a responder. Através desta ação, conseguimos o retorno de 4 (quatro) alunos que se encontravam em situação de abandono e evasão: um jovem em 2018, uma jovem em 2019 e uma jovem e um jovem em 2020.

Dado o pouco retorno dos estudantes, optamos por estender o questionário, via Google Forms, para a Equipe Pedagógica que desenvolvia o atendimento junto ao Ensino Médio nas escolas pesquisadas. A decisão de abranger a Equipe Pedagógica veio da intencionalidade em melhor caracterizar os jovens do Ensino Médio, devido à dificuldade de realizar os contatos como pretendido inicialmente. Em relação à Equipe Pedagógica das escolas pesquisadas, obtivemos o retorno de 6 (seis) questionários via Google Forms, dos 9 (nove) enviados.

Desta forma, para atender ao que nos propomos, estruturamos a presente monografia contemplando, no primeiro capítulo, uma breve retomada histórica e conceitual referente ao fracasso escolar no Ensino Médio. Iniciamos com uma breve apresentação do percurso histórico da educação escolar e como ela se configurou no Brasil, de forma a demonstrar como a escola esteve distante das classes populares, seja pela dificuldade de acesso, seja pela dificuldade de permanência. A dificuldade de permanência suscitou o debate sobre o fracasso escolar. Em seguida, apresentamos as diferentes compreensões teóricas que buscaram explicar o fracasso

escolar e que entendemos ainda se fazem presentes no imaginário da comunidade escolar e da sociedade. Neste capítulo, nos valem das contribuições de Patto (2015), Lugli e Gualtieri (2012), Charlot (2010, 2013) e outros.

No segundo capítulo, apresentamos, via revisão bibliográfica, as discussões sobre juventude e as mudanças sociais contemporâneas que refletem sobre os jovens e a escola. Iniciamos com uma breve análise do conceito de juventude constituído no tempo e espaço historicamente produzido. Na sequência, abordamos as significações atribuídas ao jovem e pelo jovem em relação à sua vivência com a escola e com o cotidiano, através das mudanças que a sociedade vivenciou ao adentrar na contemporaneidade. Para embasar as discussões deste capítulo, trouxemos Abramovay; Castro (2003), Esteban (2009), Dayrell (2006, 2007, 2016), Dayrell; Carrano (2014), Silva Filho e Araújo (2017), Abramo (1997, 2003).

No terceiro capítulo, apresentamos a caracterização das escolas pesquisadas e os resultados das entrevistas e questionários realizados com os jovens que abandonaram o ano letivo no recorte temporal de 2017-2020, para que, através dos dados levantados, fosse possível compreender o que leva o jovem que está matriculado na 1ª série do Ensino Médio a desistir de estudar. Ainda como apoio ao entendimento da caracterização destes jovens, apresentamos as contribuições das Equipes Pedagógicas que atendiam esta etapa da escolarização nos anos pesquisados, contribuições estas colhidas através dos questionários por elas respondidos. Desta forma, a identificação das principais motivações que levam esses jovens ao abandono e à evasão escolar possibilitou a compreensão da relação existente, ou não, com o fracasso escolar.

1 FRACASSO ESCOLAR: PERSPECTIVA HISTÓRICA E CONCEITUAL

O tema fracasso escolar tem sido recorrente nos espaços escolares. Não raro ouvimos debates, por vezes calorosos, nos intervalos nas salas dos professores, durante reuniões pedagógicas ou conselhos de classe. Ocorre que, geralmente, em tais debates o que prevalece é o olhar dos professores e da equipe pedagógica acerca dos motivos que levam os jovens alunos ao fracasso e, conseqüentemente, ao abandono escolar.

Conforme o dicionário *on-line* Porto, da Porto Editora, o termo *fracasso* significa “insucesso, mau resultado, fiasco, desastre”. Já o termo *escolar* se refere a “pessoa que adquire e/ou aumenta os seus conhecimentos em diversas áreas através da frequência de aulas num dado estabelecimento de ensino; aluno, estudante”. Desta forma, podemos compreender fracasso escolar como sendo o aluno que obteve um mau resultado ou insucesso na trajetória escolar. Segundo Lugli e Gualtieri (2012, p. 11), “crianças e jovens que não leem e escrevem com a fluência esperada para a etapa de escolarização em que se encontram costumam exemplificar o chamado fracasso escolar”. As autoras pontuam que “o fracasso é uma ocorrência que só pode ser considerada a partir e no interior da prática escolar. Decorre, portanto, de *inadequação ao processo de escolarização*” (LUGLI; GUALTIERI, 2012, p. 12, grifo do original). Para Charlot (2010, p. 214), a noção de fracasso escolar se mostra mais complexa, uma vez que pode estar relacionada não apenas com o fato de o aluno não passar de ano, mas “muitas vezes, é o fato de o aluno não saber nada e passar de ano”. Aguiar (2015, p. 19) contribui afirmando que “há fracasso escolar quando o rendimento é baixo, a relação social é difícil e quando a autoestima do aluno é afetada”.

Escrever sobre o fracasso e o abandono escolares no Ensino Médio implica abrir inúmeras possibilidades de leitura. Assim, iniciarmos com uma breve apresentação do percurso histórico da educação escolar e como ela se configurou no Brasil, demonstrando o distanciamento da escola frente às classes populares, seja pela dificuldade de acesso, seja dificuldade de permanência, sendo que esta última suscitou o debate sobre o fracasso escolar. Na sequência, apresentamos as diferentes compreensões teóricas que buscaram explicar o fracasso escolar e que entendemos ainda se fazem presentes no imaginário da comunidade escolar e da sociedade. Para tanto, nos valem das contribuições de Patto (2015), Lugli e Gualtieri (2012) e Charlot (2010, 2013).

1.1 O fracasso escolar no Brasil

Significar “fracasso escolar” tem-se mostrado uma tarefa desafiadora e nos reporta a discussões que há muito se apresentam entre pesquisadores da educação. Patto (2015) auxilia-nos a compreender as mudanças infligidas à escola através das alterações sociais e econômicas sofridas a partir do século XIX. De acordo com a autora, com a chegada do capitalismo, a esfera econômica, política e social tivera uma grande transformação, mudando todo o sistema de relação servo/senhor, transformações que podem ser consideradas em todas as suas manifestações como “filho legítimo da dupla revolução que se deu na Europa ocidental no final do século XVIII: a revolução política francesa (1789-1792)”, que deu origem à burguesia. Esta última é a responsável pela destituição da nobreza e do clero do poder, “e a revolução industrial inglesa, que tem como marco a construção, em 1780, do primeiro sistema fabril do mundo moderno” (PATTO, 2015, p. 36). Com isso, mudaram-se as relações de trabalho, configurando o modo de produção capitalista.

Com o desenvolvimento da sociedade, a partir do final do século XIX, começa uma política nacional advinda de três vertentes. Uma dessas tem origem no iluminismo, isto é, a crença no poder da razão e da ciência. Uma outra advém do projeto liberal que pregava um mundo igualitário “para todos os homens perante a Lei e as oportunidades de sucesso profissional” (PATTO, 2015, p. 46), mas que deixava claro que, apesar de todos terem a possibilidade de um mesmo ponto de largada, não terminariam juntos. Por fim, a terceira vertente decorre do nacionalismo, que lutava pela consolidação dos estados nacionais, sendo a mais ativa na implementação de políticas que implantassem redes públicas de ensino na Europa e na América do Norte.

Com o advento da sociedade capitalista, as alterações sofridas passam a exigir uma formação mínima dos trabalhadores, para que possam suprir as exigências da produção. Desta forma a instrução necessária aos trabalhadores se dava fora dos meios escolares, uma vez que

[...] as medidas mais imediatas e eficazes de capacitação da classe trabalhadora incluíam impor uma disciplina rígida no ambiente de trabalho, pagar pouco ao operário para forçá-lo a trabalhar sem descanso durante toda a semana para poder sobreviver, recorrer a uma mão de obra mais dócil, como as mulheres e as crianças, e mediar a relação entre patrões e empregados pela ação vigilante e cobradora de intermediários que garantiam a disciplina do trabalhador. [...] No entanto, mesmo quando a especialização técnica do operário passa a ser uma necessidade, seu treinamento é feito no próprio trabalho; por isso, cabe afirmar que a fábrica foi, nos anos de consolidação do capitalismo, a escola profissionalizante por excelência (PATTO, 2015, p. 49).

É neste cenário que o ensino chega às classes populares europeias através de uma formação precarizada, uma vez que as necessidades educativas eram providas no chão das fábricas, trazendo a dualidade: formação escolar de qualidade para os filhos da elite e mínima para os filhos dos trabalhadores. No Brasil, a área educacional aspirava aos modelos europeus, porém a desigualdade se refletia nos índices, uma vez que “a educação escolar era privilégio de pouquíssimos; quando da Proclamação da República¹⁰, menos de 3% da população frequentava a escola, em todos os seus níveis, e 90% da população adulta era analfabeta” (PATTO, 2015, p. 79). A situação não se alterou de forma expressiva nos anos que se seguiram, pois em 1930, segundo Patto (2015, p. 80), “o crescimento da rede pública de ensino era inexpressivo em comparação com as estatísticas referentes ao Império e o país possuía cerca de 75% de analfabetos”.

A alteração da composição social pelo qual o Brasil atravessava na década de 1920, com a urbanização dos grandes centros, trouxe também ideais políticos e econômicos liberais, chegando à educação, uma vez que, ao evocar o desejo de uma sociedade igualitária, houve grande adesão das diversas camadas sociais. Nas palavras de Patto (2015, p. 81),

foi a partir de então que o discurso liberal passou a desempenhar nas cidades industriais brasileiras papel semelhante ao que desempenhou na Europa da revolução política francesa; a ideologia do trabalho livre e da igualdade perante a lei começa a corresponder às aparências, encobrendo a essência da vida social.

O clima de consolidação de uma sociedade capitalista trouxe entusiasmo para o setor educacional e promoveu movimentos dos educadores em prol de uma escola para todos, uma vez que, imbuídos de intenções positivas, buscassem democratizar o acesso à formação necessária a essa nova realidade social. Desta forma, os educadores trazem a proposta já existente entre os educadores progressistas dos Estados Unidos: a Escola Nova.¹¹

Ainda assim, conforme Freitas (2009, p. 296), a partir das pressões que vinham especialmente das alterações econômicas da sociedade, o Estado foi obrigado a ampliar a oferta educacional: em 1920 a taxa de escolarização da faixa etária de 5 a 19 anos era de 9%, em 1940

¹⁰ Em 15 de outubro de 1827 foi outorgada a lei que trazia como exigência a expansão do número de escolas de primeiras letras, além de determinar o ensino mútuo como método a ser adotado pela província. Como tentativa de combater a baixa frequência, em 1854 foi promulgado o Decreto nº 1.331a que, indiretamente, tratava da obrigatoriedade do ensino através da atribuição de multa aos pais que negligenciassem a escolarização dos filhos. Ao final do período do Brasil Império (1822-1889), as províncias de Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Pará, Paraná e Sergipe traziam em suas legislações de forma explicitada a gratuidade do ensino. Quanto à obrigatoriedade, em todas as províncias havia dificuldade em cumpri-la, seja por problemas estruturais, seja por problemas sociais (ZICHIA, 2008).

¹¹ Essa teoria é abordada adiante.

passa para 21,43% e, em 1970, chega a 53,72%. Todavia, para a mesma autora, este processo veio acompanhado de uma alta seletividade: “[...] consubstanciado em altíssimas taxas de repetência e evasão, ‘peneirava’ a maior parte da população que nele ingressava, revelando a brutalidade da seletividade de nosso sistema educacional”. Destaca-se que, chegando nos anos de 1970, quase metade da população em idade escolar estava fora da escola e daqueles que nela ingressavam, muitos ficavam pelo caminho. Romanelli (1986, p. 90) aponta que “dos 3.950.504 alunos que ingressaram na primeira série primária, em 1960, mais de 57% não ingressaram na segunda série, e apenas 14,41% foram para a quinta série” do ensino fundamental.

Ao falar sobre o aparecimento da escola como espaço socializador, que chegou ao Brasil no final da primeira metade do século XX, Peregrino (2010, p. 19) destaca que os jovens pobres “só começam a ter seu processo de socialização mediado pela escola pública, a partir do início de sua entrada ‘em massa’ para o ensino ginásial¹², no início da década de 1970”. Segundo a autora, o ingresso dos jovens pobres na escola se deu acompanhada de mecanismos variados de adaptação, pois paralelamente há o ingresso de jovens de outros estratos sociais, delimitando ou até mesmo alterando o perfil da instituição escolar, uma vez que o público atendido por ela passa a se tornar cada vez mais heterogêneo.

Em 1961, após treze anos de debate, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 4.024/1961 que, conforme Queirós (2013), dividia o ensino entre

Ensino Primário de no mínimo 4 anos, que poderia estender-se até 6 anos, obrigatório a partir dos 7 anos de idade; o Ensino Médio, que era dividido em 2 ciclos: o ginásial (ensino de 4 anos), no qual o aluno só poderia ter acesso mediante um exame de admissão; o colegial (ensino de no mínimo 3 anos); com o qual se adentrava também ao Curso Secundário, que admitia uma variedade de currículos e que no 3º ano visava a uma preparação dos alunos para o ingresso ao Ensino Superior; e o Ensino Técnico de grau médio; cursos industrial, agrícola e comercial (QUEIRÓS, 2013, p. 21030).

A concepção que a LDBEN de 1961 trazia dividia-se entre atender aos anseios dos defensores de uma escola pública e os interesses privatistas, externando a luta ideológica que movimentava as engrenagens da máquina social capitalista da época (QUEIRÓS, 2013). Ao formalizar o acesso ao ensino médio, a LDBEN n.º 4024/61¹³ marcava ainda mais o caráter

¹² A autora utiliza o termo *ginásial* em seu texto para referir-se ao período de escolarização referente ao segundo segmento do ensino fundamental, devido seu estudo percorrer quatro décadas de pesquisa.

¹³ Até 1961, a legislação educacional seguiu o que determinava a Constituição de 1946, que trazia entre seus princípios “a educação como direito de todos, a escola primária obrigatória, a assistência aos estudantes e a gratuidade do ensino oficial para todos ao nível primário” (PILETTI, 1991, p. 99). Campanhas de alfabetização

seletivo e excludente das camadas menos favorecidas, uma vez que as famílias não conseguiam manter seus filhos na escola devido ao custo dos materiais.

Após dez anos de sua promulgação, já sob a ditadura militar, a LDBEN n.º 4024/1961 foi substituída sob críticas de não ter atendido às necessidades da sociedade emergente. Assim, em 1971, houve a promulgação da Lei n.º 5692/1971, com o intuito de atender a demanda por uma formação técnica que o mercado apresentava, sob a justificativa de não haver trabalhadores aptos a ocupar os cargos existentes. Através de sua promulgação, pretendeu-se corrigir os defeitos de conexão existentes entre os graus de ensino, conforme Queirós (2013) nos mostrou através das análises dos discursos políticos acerca da Lei, integrando-se o curso primário com o primeiro ciclo do ensino médio, surgindo, desta forma, o conceito de educação fundamental. Ainda segundo Queirós (2013, p. 21032),

um dos pressupostos centrais nos discursos e nas críticas a um ensino por demais propedêutico era que a educação deveria ser mais prática, que levasse o aluno a aprender fazendo o ofício que desenvolveria mais tarde. Além disso, havia preocupação em distribuir melhor as matrículas para os cursos que não estavam sendo tão procurados, como o Ensino Agrícola e Industrial.

Assim, com esta legislação, realizada durante a ditadura militar imposta em 1964, portanto, sem participação, foi instituída a iniciação profissional e a profissionalização em todo o ensino de 1º e 2º graus, sob uma orientação tecnicista e pragmática da educação, integrando ao ensino as exigências do mercado de trabalho. Além disso, outro objetivo não formalmente declarado estava em instituir a terminalidade nesta etapa da escolarização para aqueles que dada a condição econômica não pudessem ingressar no Ensino Superior ainda que fossem substantivos o número de jovens que estavam fora do sistema escolar ou que não conseguiam chegar ao 2º grau.

Cabe lembrar que, em meio a estas mudanças, muitas manifestações populares ocorreram, como o intenso movimento estudantil nas décadas de 1960 e 1970, que se posicionaram criticamente em relação à forma autoritária de controle social exercida pelo sistema político vigente à época (PAULILO, 2017).

A partir da década de 1980 transformações importantes ocorreram na sociedade brasileira. A volta da democracia com a reorganização da sociedade civil, eleições diretas para

de jovens e adultos foram difundidas (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), 1947, Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), 1952, Sistema de Rádio Educativo Nacional (SIRENA), 1958, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), 1958) e, entre os métodos utilizados estava o de Paulo Freire.

os cargos eletivos¹⁴, elaboração da Constituição Cidadã com forte participação popular, sendo aprovada e sancionada em 1988. Muitas das reivindicações das classes populares foram contempladas neste marco legal, entre elas o direito à educação pública e de qualidade. Destaca-se que este movimento, aliado às pressões empresariais¹⁵ e de organismos internacionais¹⁶, foi importante para o processo de democratização do acesso ao ensino público que se verificou nas décadas posteriores.

No plano econômico, o Brasil vivenciou um período de hiperinflação e altos índices de desemprego, que foi acompanhado do discurso da necessidade de se adequar aos ajustes econômicos impostos devido à crise mundial do capitalismo nos de 1970. Assim, o país foi se adequando às políticas neoliberais¹⁷, realizando as reformas de Estado, especialmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso já na década de 1990 e, ao mesmo tempo, realizando

¹⁴ Em 1989, após 29 anos, o povo brasileiro pôde comparecer às urnas para escolher o seu representante através das eleições diretas, em que Fernando Collor de Mello foi eleito com 53% dos votos válidos, contra 47% conquistados por Luiz Inácio Lula da Silva.

¹⁵ Em face à reestruturação produtiva, difundiu-se uma nova lógica empresarial de acumulação de capital, em que novos padrões de gerenciamento do processo de trabalho diminuem vagas e intensificam a produção dos trabalhadores que permanecem, a flexibilização das relações de trabalho exige do trabalhador, e do consumidor, uma formação pautada em novas habilidades para que haja garantia de empregabilidade, sem, no entanto, garantir acesso a uma formação escolar de qualidade (ANTUNES; PINTO, 2017).

¹⁶ Alguns dos organismos internacionais considerados são o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Com o discurso de melhorar a qualidade da aprendizagem nos países latino-americanos, e entendendo a educação como solução para os problemas encontrados nestes países, o Banco Mundial propôs reformas que adequassem os sistemas educacionais às políticas por eles orientadas. Segundo a análise do Banco Mundial (2011), a educação é o meio pelo qual o desenvolvimento e o crescimento se tornam possíveis. Desenvolver as capacidades e habilidades humanas permite que o indivíduo busque melhores oportunidades para viver. Ocorre que, conforme este documento, os países da América Latina não conseguiram obter os melhores resultados na implementação da educação, uma vez que muitos concluem o ciclo do ensino básico sem dominar adequadamente as competências e habilidades pleiteadas como essenciais, pelos organismos internacionais. Para que fosse possível realizar o projeto de uma “Aprendizagem para todos”, o Banco Mundial objetivou promover reformas nos sistemas de educação dos países e criar uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas, uma vez que entende que “as crianças e os jovens não podem desenvolver as competências e valores de que precisam sem a base educacional fornecida pelas escolas” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4). Desta forma, as ações desencadeadas por estes organismos contribuíram para a implementação do neoliberalismo nos países latino-americanos e, estando a instituição escolar inserida em uma sociedade capitalista que busca assegurar a hegemonia de seus ideais, as reformas propostas atendem à esta demanda, contribuindo para a manutenção da desigualdade já existente (ANDERSON, 1995).

¹⁷ A partir da década de 1980, com o surgimento da globalização, que, para Fantinel (2018), caracteriza-se como a abertura do mercado nacional para um mercado mundial, ampliando a competitividade, atingindo, assim, categorias culturais e políticas, as alterações sofridas pelo mercado pedem uma formação de trabalhadores e consumidores mais qualificados. Desta forma, o neoliberalismo, caracterizado por Anderson (1995) como uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar, nascida logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo, vai tomando corpo no setor da educação, que passa a ser visto pelo prisma da gestão empresarial, trazendo consigo a competitividade e a meritocracia. O neoliberalismo, portanto, é uma ideologia política pensada como saída para a crise do capitalismo e, como tal, as primeiras experiências realizadas por este pressuposto ideológico se deram no contexto latino-americano.

a reestruturação produtiva “sob o ideário da desregulamentação dos direitos sociais e da privatização e do desmonte do espaço público” (FRIGOTTO, 2004, p. 200).

É neste contexto que ocorreu a legalização do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/1996, que, no Artigo 21, Inciso I, diz que a educação básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Ao passar a fazer parte da etapa final da escolarização básica, legislação trouxe possibilidades aos jovens de acessar uma escolaridade mais elevada. Conforme o Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) de 1995, somente 40,9% dos jovens de 15 a 24 anos frequentavam a escola. Se considerarmos a relação idade-série, apenas 33,8% dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, estavam na etapa adequada de escolarização, ou seja, o Ensino Médio (SABOIA, 1998, p. 504-505) e, segundo o INEP, em 1995 a taxa de reprovação no Ensino Médio era de 10,1% e a de abandono 21,6%¹⁸. Os dados da PNAD Contínua 2019, apontam que 89,2% dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, e 32,4% dos jovens de 18 a 24 anos frequentavam a escola. Em relação ao atraso ou abandono escolar, a pesquisa mostra que 28,6% dos jovens entre 15 e 17 anos e cerca de 75% dos jovens entre 18 e 24 anos se encontram nesta classificação. Através dos resultados também foi possível observar que a passagem do ensino fundamental para o médio acentua o abandono escolar: dos 8,1% aos 14 anos passa para 14,1% aos 15 anos. A taxa de reprovação no Ensino Médio, segundo o INEP (2019), foi de 9,1% e a de abandono ficou em 4,8%. Já a taxa de distorção idade-série¹⁹ referente ao Ensino Médio foi de 26,2% em 2019, sendo que a 1ª série dessa etapa apresentou uma taxa de 30%, reprovação de 13,4% e abandono de 6,1%.

A LDBEN n.º 9394/1996 buscou atender ao disposto na Constituição Federal de 1988, que traz, no Artigo 205, a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), pautada no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, conforme reza o Artigo 206, inciso I. Ainda, buscou atender aos dispostos na Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Conferência de Jomtien²⁰ de 1990, que

¹⁸ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206. Acesso em: 30 ago. 2020.

¹⁹ Refere-se à defasagem de dois ou mais anos em relação a série adequada a idade do aluno. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao0082012suedseed.PDF. Acesso em: 4 maio 2021.

²⁰ Conferência realizada em Jomtien, na Tailândia, com o objetivo de “estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna” (MENEZES, 2001, s.p.), indispensáveis para uma sociedade mais justa. Do ponto de vista dos organismos internacionais, a educação é

reconhece a educação como de “importância fundamental para o progresso pessoal e social”. Porém, foi somente em 2009, durante o governo Lula, por meio da Lei n.º 12.061/2009, que foi instituída a universalidade do Ensino Médio gratuito. Assim, a legislação proporcionou a ampliação da oferta de vagas na educação básica e, de fato, houve um aumento no número de jovens matriculados nesta etapa de ensino, como visto na tabela abaixo:

Tabela 1 – Dados de Matrículas Iniciais no Ensino Médio Público no Brasil

Dependência Administrativa	1991	2000	2010	2019
Federal ²¹	103.092	112.343	101.715	18.062
Estadual	2.472.964	6.662.727	7.177.019	5.829.050
Municipal	177.268	264.459	91.103	31.338
Total	2.753.324	7.039.529	7.369.837	5.878.450

Fonte: Elaborado pela autora a partir de INEP (1991, 2000, 2010, 2019).

Observamos que houve um aumento de matrículas nas décadas de 1990 a 2010, sendo que o censo de 2019 aponta um decréscimo de matrículas nesta etapa da educação básica. Ainda, segundo o documento do INEP de 2010, a Rede Estadual continua sendo a maior responsável pela oferta do Ensino Médio, porém observamos que não houve a mesma ampliação quanto à qualidade e infraestrutura das escolas públicas, conforme nos mostra o

a solução para os problemas encontrados na América Latina, problemas estes levantados após a investida neoliberal de 1990, quando trazem a questão da desigualdade social que assola os países latino-americanos. Como forma de reorganizar o capitalismo e atender as necessidades emergentes, a educação surge como o ponto de salvação, trazendo consigo a possibilidade de mudanças. Tais possibilidades estão atreladas à educação básica, vista, então, como suficiente para formar trabalhadores eficientes e capazes de buscar, através da autogestão, a mudança necessária de sua situação socioeconômica. Entra em cena a meritocracia, uma vez que todos têm o direito à educação, passando a responsabilidade pelo sucesso, ou fracasso, para o próprio indivíduo, e não mais o Estado. As propostas trazidas por este documento pareceram, a princípio, o caminho para uma educação democrática, de acolhimento social e possibilitadora de melhoria de qualidade de vida às classes populares, uma vez que previa o “viver e trabalhar com dignidade”. Porém, em suas conferências posteriores, essa proposta passou por um reducionismo, tendo como finalidade a adequação às políticas educacionais orientadas pelo Banco Mundial, passando a aprendizagem, desta forma, a ter um caráter utilitarista, a serviço do mercado capitalista, uma vez que todo conhecimento oriundo das ciências é apropriado pela burguesa para obtenção de lucro (FANTINEL, 2018).

²¹ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – “instituições pluricurriculares e multicampi especializado na oferta de educação profissional e tecnológica” (Portal MEC – Ministério da Educação) criados; Universidade Federal Tecnológica do PR (UTFPR) instituída pela Lei nº 11.184/2005 que ofertam qualificação profissional, cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de graduação e pós-graduação lato e *stricto sensu*; Escolas técnicas vinculadas com oferta de cursos profissionais técnicos de nível médio e cursos de formação inicial e continuada em suas respectivas áreas de atuação. São escolas vinculadas à estrutura das universidades federais; Colégio Pedro II, criado em 1837, é uma instituição pluricurricular e multicampi que oferta educação básica, licenciaturas e pós-graduação.

Com a modificação proposta pela reforma do Ensino Médio em que a carga horária para a base curricular comum sofre redução, os institutos federais têm seus cursos de nível médio prejudicados, uma vez que “contemplam em sua matriz curricular para o ensino médio o mínimo de 2.000 horas para a base nacional comum distribuídas em disciplinas. [...] Sendo assim, a carga horária destinada ao núcleo básico apresentada pela reforma do ensino médio altera a estrutura curricular dos IFs em prejuízo à formação integral do estudante” (HEEREN; SILVA, 2019, p. 12), como preconizada originalmente por estas instituições.

relatório dos indicadores da qualidade referente ao Ensino Médio, realizado pelo UNICEF (2018), que diz que “é indispensável, ao pensar uma educação de qualidade, considerar a disponibilidade e a boa condição física do espaço escolar” (UNICEF, 2018, p. 91). Ainda segundo o documento, garantir um padrão de qualidade em um país tão desigual como o Brasil é um grande desafio, uma vez que

cerca da metade das escolas da educação básica não contam com coleta e tratamento de esgoto, quase um terço não tem acesso à água tratada e um quarto das escolas não contam com coleta de lixo. [...] em relação à infraestrutura física das escolas de Ensino Médio, quase 50% não possuem laboratórios de ciências; 25% não possuem quadra de esportes e apenas 87,4% possuem biblioteca ou sala de leitura. Do total, somente 37,2% das escolas de Ensino Médio têm suas dependências adaptadas aos estudantes com deficiência (UNICEF, 2018, p. 91).

Segundo Abramovay e Castro (2003, p. 279),

Um ensino de qualidade não depende apenas do trabalho com os alunos. O espaço, a infraestrutura, as instalações e os recursos que a escola oferece a alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar são suportes importantes ao processo de ensino e aprendizagem. Em primeiro lugar, porque uma escola ampla, organizada, equipada e limpa cria um ambiente favorável ao trabalho, motivando a equipe escolar em suas atividades cotidianas. Segundo, porque um ambiente confortável beneficia o aprendizado dos alunos, na medida que oferece os recursos e as condições para que os jovens desenvolvam seu potencial.

Em que pese ainda estas condições adversas, é perceptível que a partir dos anos de 2000 ocorre um aumento considerável de jovens frequentando o Ensino Médio. Todavia, a entrada deles na escola não eliminou os processos de exclusão social. Bourdieu e Champagne (2007) falam da divisão que ocorre, ainda hoje, nas escolas: para os filhos de famílias abastadas cultural e economicamente, um ensino voltado para a formação daqueles que fazem parte desta elite social, e para os filhos da classe trabalhadora, um ensino voltado ao técnico, à formação de mão de obra, sem, no entanto, haver a preocupação com um currículo que priorize o aprendizado embasado nos conhecimentos já acumulados pela sociedade. Os autores falam ainda que a democratização da escola trouxe a ilusão da possibilidade ao acesso a postos sociais mais elevados por parte das classes populares, mas o que houve foi a introdução de novas formas de exclusão, agora por dentro do sistema escolar:

Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa

escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado, na medida em que, aparentemente tiveram sua “chance” e na medida em que a definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007, p. 221).

No Brasil, questões históricas que acompanham o processo de escolarização das classes populares persistem. Questões ainda não resolvidas, como podemos observar na tabela abaixo, que traz dados sobre a evasão escolar no Ensino Médio, a partir do Censo Escolar de 2014/2015²² no Ensino Médio no Brasil, no Paraná e no município de Pato Branco, onde realizamos nosso estudo:

Tabela 2 – Dados referente a Evasão Escolar no Ensino Médio por dependência administrativa – 2014-2015

	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Média ao longo dos 3 anos
BRASIL	12,9%	12,7%	6,8%	10,8%
PARANÁ	11,5%	11,1%	7%	10,1%
PATO BRANCO	10,9%	9,7%	6%	9,2%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de INEP – Taxas de Transição (2014-2015).

Conforme observamos os dados do Censo Escolar 2014/2015 constantes na Tabela 2, no Brasil 12,9% dos alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio, 12,7% e 6,8% dos matriculados nas 2ª e 3ª séries, respectivamente, evadiram a escola. No Paraná, as taxas de evasão apontam que 11,5% e 11,1% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, respectivamente, e 7% na 3ª série do Ensino Médio deixaram de realizar suas matrículas para o ano subsequente. Já no município de Pato Branco, os dados referentes à evasão²³ no Ensino Médio mostram que 10,9% dos alunos matriculados na 1ª série, 9,7% dos matriculados na 2ª série e que 6,0% dos matriculados na 3ª série acabaram evadindo os bancos escolares. Considerando todas as séries do Ensino Médio, a evasão chega a 10,8% do total de alunos matriculados nessa etapa de ensino no Brasil, 10,1% no Paraná e 9,2% no município de Pato Branco.

²² Disponível em: www.portal.inep.gov.br. Acesso em: 2 jul. 2019.

²³ Conforme o Caderno de Orientações do Programa de Combate ao Abandono Escolar, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), 2ª Edição, o termo técnico “‘Abandono’ refere-se à situação em que o estudante deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. Já a ‘Evasão’ é situação em que o estudante sai da escola e não volta mais para o sistema” (SEED, 2018, p. 11). A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, além de assumir a concepção descrita pelo INEP, também entende como abandono escolar a situação em que o estudante apresenta infrequência alternada, ou seja, abandona o processo escolar durante o ano letivo, com excessivo número de faltas, o que pode resultar em reprovação por frequência. Além disso, compreende como evasão a situação em que o estudante (ou seu responsável), não realizando a rematrícula para o ano seguinte, fica fora do sistema.

Na sequência, apresentamos os dados referentes aos Indicadores Educacionais – Taxa de Distorção Idade-Série, Taxa de Reprovação e Taxa de Abandono – de 2010, 2017, 2018 e 2019:

Tabela 3 – Taxas de Distorção Idade-Série, Reprovação e Abandono – 2010

Dependência Administrativa	Taxa Distorção Idade-Série			Taxa de Reprovação			Taxa de Abandono		
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Brasil	37,8	32,6	31,3	17,2	11,1	7,1	12,5	9,6	7,6
Paraná	26,5	22,6	21,5	16,1	10,7	6,7	7,9	6,5	5,2
Pato Branco	26,5	23,2	17,5	1,6	8,5	7,0	6,8	6,7	4,3

Fonte: Elaborada pela autora a partir de INEP-2010.

Tabela 4 – Taxas de Distorção Idade-Série, Reprovação e Abandono – 2017

Dependência Administrativa	Taxa Distorção Idade-Série			Taxa de Reprovação			Taxa de Abandono		
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Brasil	35,8	30,0	24,8	16,9	10,5	6,2	8,8	6,4	4,5
Paraná	29,5	26,9	20,1	18,4	13,1	6,9	9,2	8,4	6,0
Pato Branco	20,0	19,6	13,7	18,4	14,9	9,1	3,9	4,4	4,4

Fonte: Elaborada pela autora a partir de INEP-2017.

Tabela 5 – Taxas de Distorção Idade-Série, Reprovação e Abandono – 2018

Dependência Administrativa	Taxa Distorção Idade-Série			Taxa de Reprovação			Taxa de Abandono		
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Brasil	36,4	29,4	25,2	16,6	10,2	6,0	8,9	6,5	4,7
Paraná	27,8	25,1	23,0	17,3	12,2	7,4	7,9	7,5	6,4
Pato Branco	22,2	15,4	17,2	20,9	18,5	12,1	3,6	2,9	2,5

Fonte: Elaborada pela autora a partir de INEP-2018.

Tabela 6 – Taxas de Distorção Idade-Série, Reprovação e Abandono – 2019

Dependência Administrativa	Taxa Distorção Idade-Série			Taxa de Reprovação			Taxa de Abandono		
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Brasil	30,0	25,9	21,0	13,4	8,1	4,5	6,1	4,6	3,0
Paraná	21,1	17,1	15,1	11,5	7,2	4,0	3,6	3,0	2,5
Pato Branco	16,6	11,5	11,6	13,7	9,5	7,3	2,9	3,2	2,3

Fonte: Elaborada pela autora a partir de INEP-2019.

Como podemos observar ao compararmos as tabelas 3, 4, 5 e 6, as Taxas de Distorção Idade-Série e de Reprovação se mostraram maiores na 1ª série do Ensino Médio nos anos utilizados como base de análise (2010, 2017, 2018 e 2019). No entanto, ao analisarmos a Taxa de Abandono de 2017 e 2019, observamos que ela se manteve maior na 1ª série para o Brasil e

Paraná, porém ficou menor no município. Já para os anos de 2010 e 2018, a Taxa de Abandono se manteve maior na 1ª Série do Ensino Médio para os índices no Brasil, no Paraná e no município de Pato Branco, demonstrando que esta série requer atenção, uma vez que os jovens avançam do Ensino Fundamental, mas encontram dificuldades na fase seguinte de sua formação.

Em meio à realidade apontada, desafiadora quanto ao acesso e permanência desses jovens estudantes na escola, encaminha-se a discussão para uma adequação do Ensino Médio, ou para o processo de uma reforma, entendida como necessária pelos seus autores. Segundo Abramovay (2003), o Ensino Médio não pode ser um caminho para recuperar o que ficou deficitário no Ensino Fundamental, uma vez que “é preciso um ensino médio digno de atender plenamente ao direito dos jovens e que seja sensível às suas necessidades e linguagens” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 22). A LDBEN n.º 9394/1996 foi um marco muito importante nesse processo, porque evidenciou a função da escola de aprofundar os conhecimentos trazidos pelos alunos do ensino fundamental, de forma a contribuir na formação dos jovens para que, ao finalizar a Educação Básica, estivessem preparados para a continuidade dos estudos e para o trabalho. Porém, também trouxe, em seu texto, o entendimento da necessidade de haver uma base nacional comum curricular e uma parte diversificada para que a escola tivesse a condição necessária de atender as necessidades de seu público.

Ocorre que, ao analisarmos a escola sob o foco de sua função social primordial – “socializar os conhecimentos mais necessários à elevação do padrão cultural da classe trabalhadora” (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019, p. 104) –, percebemos que ela vem deixando de atender, a contento, contribuindo ou permitindo para que aconteça o esvaziamento curricular, uma vez que encurta a possibilidade desses jovens ampliarem seu conhecimento e compreensão de mundo, através dos saberes historicamente produzidos, devido ao interesse da classe dominante em garantir a permanência no poder e manter o controle sobre os meios que possibilitam essa manutenção, entre eles, a educação. Isso se dá através da oferta de projetos pedagógicos hegemônicos em que se oferta, aos da classe dominante, uma educação que permita uma formação de qualidade para a manutenção do poder e, aos da classe dominada, uma formação aligeirada, com ênfase ao saber fazer, no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o trabalho e para a oportunidade de empregabilidade, mantendo, com isso, a continuidade de uma intenção que valoriza o capital, por reduzir custos, inclusive educacionais.

Em meio a esta realidade, em 2016 publicou-se a Medida Provisória n.º 746 (MP 746/2016) que tinha como finalidade não somente reestruturar o currículo do ensino médio, mas também o seu financiamento público. Como justificativa para a urgência empregada em relação às discussões sobre a proposta, estava a intencionalidade de melhorar o IDEB do Ensino Médio, considerado estagnado, aumentar o percentual de matrículas no Ensino Médio Profissionalizante e ajustar a trajetória formativa dos alunos, que, no modelo em que se encontrava antes da reforma, considerava-se que os jovens estavam sobrecarregados com as treze disciplinas ofertadas na etapa cursada (SILVA, 2018). Aliando o viés economicista com o da aproximação com o setor privado, em 2017, após as consultas realizadas sobre a MP n.º 746/2016, resultou a Lei n. 13.415/2017, que altera a estrutura do Ensino Médio, implementando uma formação aligeirada e esvaziada de conhecimentos escolares que impedem uma formação omnilateral, atendendo, desta forma aos interesses hegemônicos, ofertando uma formação básica comum reduzida. Taffarel e Beltrão (2019, p. 109) dizem que há

[...] o estreitamento curricular, a flexibilização da oferta de ensino, a possibilidade do ensino à distância, a viabilidade de parcerias com entes não-estatais, a especialização precoce e a instituição de percursos escolares diferenciados, que por sua vez tendem a aprofundar a distribuição desigual do conhecimento.

A redução da carga horária destinada à formação básica comum de 2.400 horas para 1.800 horas encurtou a possibilidade dos jovens das classes populares receberem uma formação voltada para a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, o que dividiu a escola, ou seja, houve a seleção adequada dos saberes que a elite tinha direito em receber, para manter-se na posição ocupada e houve o encurtamento, a flexibilização dos conteúdos destinados aos da classe trabalhadora (SAVIANI, 2012). Temos então, neste sentido, o empobrecimento, o esvaziamento dos saberes e a marginalização do conhecimento ofertado aos trabalhadores, legitimando a desigualdade social.

Em meio a esse cenário de reformas e da necessidade de rever a estrutura educacional, o Ministério da Educação, em 2018, através da Resolução n.º 4, de 17 de dezembro, instituiu a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) como documento normativo em substituição da LDBEN 9.394/1996 e, como tal,

[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de

aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Dessa forma, a BNCC busca implementar o que estava previsto no Artigo 9º da LDBEN 9.394/1996, quando em seu inciso IV reza que, entre as incumbências da União, cabe

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, s.p.).

Cabe observar que a organização curricular, como proposta pela BNCC-EM, reafirma um discurso de currículo prescritivo, necessário para “adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do ‘mundo do trabalho’, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional” (SILVA, 2018, p. 11), acentuando a tendência de “esvaziamento científico do currículo escolar, de desqualificação dos jovens trabalhadores ainda no seu processo de escolarização básica e de consolidação deste nível de ensino como etapa terminal para a maioria dos filhos da classe trabalhadora” (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019, p. 111).

Como apresentamos até o momento, a ausência e a saída precoce dos jovens marcam a educação brasileira. Da mesma forma, a tentativa de explicações sobre o fracasso escolar é recorrente. Conforme Lugli e Gualtieri (2012, p. 13),

a preocupação com o fracasso escolar acompanha o desenvolvimento do próprio sistema educacional, no Brasil. Entre os anos 1930, momento de organização do sistema educacional brasileiro, e as décadas de 1960 e 1970, época intitulada desenvolvimentista, várias interpretações foram construídas para explicar o fracasso que responsabilizaram, com pesos diferentes, as próprias crianças, os jovens, suas famílias, seus professores ou a instituição escolar, dependendo do referencial teórico e ideológico utilizado para construí-las.

Assim, a seguir buscamos apresentar as diferentes interpretações acerca do fracasso escolar, por entendermos que elas ainda se fazem presente, em maior ou menor grau, nas políticas educacionais e entre a comunidade escolar.

1.2 Educação e Fracasso Escolar

Diversas interpretações surgiram no decorrer da construção do sistema educacional brasileiro, através das reformas educacionais, na busca por explicar um fenômeno que persistia em se manter: o fracasso escolar. Teorias foram discutidas com o intuito de explicar a realidade posta nas unidades escolares, refletidas através dos índices ao final de cada ano letivo. Em meio a essas teorias, no Brasil também se faz presente as que abordam a raça, a herança biológica, a carência cultural e as teorias denominadas críticas.

1.2.1 As teorias da raça, da herança biológica e a medicalização

Para compreendermos os conceitos envolvidos em relação às teorias de raça que se faziam presente no ideário educacional, trazemos o conceito etimológico da palavra. Originalmente, o termo “veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie” (MUNANGA, 2003, s.p.). Foi utilizado pela primeira vez na zoologia e na botânica como forma de classificar espécies animais e vegetais. Conforme Munanga (2003, s.p.), “no latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum”. Dessa forma, o termo em seu sentido moderno foi usado em 1684, por François Bernier, para “classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças” (MUNANGA, 2003, s.p.). Ocorre que, a partir do momento em que os naturalistas²⁴ passam a hierarquizar as classificações referentes às características das raças, criou-se um problema à humanidade, uma vez que

[...] o fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente

²⁴ Pensadores que, como o cientista Charles Darwin, seguiam a corrente de que o ser humano é resultado da evolução enquanto espécie, tendo como uma de suas características o determinismo, ou seja, alguns indivíduos estavam determinados a serem dominados por outros mais evoluídos. Desta forma, justificavam-se a escravização e as explorações de povos em detrimento de outros.

considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2003, s.p.).

Essa diferenciação através das características biológicas, psicológicas e culturais permearam um coletivo de pessoas que defendiam que apenas as pessoas da “raça branca” faziam parte de uma parcela dotada dos direitos à vida, cultura e desenvolvimento. Por muitas vezes, essa concepção nos limita quanto às possibilidades de ingresso em áreas tidas como reservadas à elite e, entre elas, uma formação de qualidade e que permita a igualdade na ascensão profissional e, por que não, econômica. As teorias que defendem as diferenças raciais chegam ao Brasil²⁵ no momento em que o sistema educacional reflete os ideários franceses, originados no berço da Revolução Francesa. Conforme Patto (2015, p. 45, grifo do original),

[...] a palavra *igualdade* é a chave na decifração da produção cultural que prepara a Revolução Francesa e a sucede. Mas é importante ressaltar que no pensamento liberal não se trata de preconizar uma sociedade na qual as desigualdades desaparecerão: trata-se de justificá-la sem colocar em xeque a tese da existência de igualdade de oportunidades na ordem social que vem substituir a sociedade de castas, esta sim, tida como inevitavelmente injusta.

Ainda sob a concepção de Patto (2015, p. 54), “a passagem sem traumas da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das *desigualdades sociais* em *desigualdades raciais, pessoais ou culturais*”, pensamentos reforçados pelos filósofos e cientistas de então. Com base nos estudos realizados pelos intelectuais que viam na inferioridade inata a justificativa da pobreza e da desigualdade, a divulgação mais intensa dos ideários racistas adentram as primeiras décadas do século XIX, amparadas nas doutrinas antropológicas formuladas pelos fisiólogos, que defendiam “teses poligenistas segundo as quais a origem da espécie humana é múltipla, o que autoriza a conclusão de que existem raças anatômica e fisiologicamente distintas e, por isso mesmo, psiquicamente desiguais” (PATTO, 2015, p. 55), e é justamente (MUNANGA, 2003, s.p.) “o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores”. Dessa forma, justifica-se a desigualdade e o tratamento dispensado aos povos nativos de nosso país, os índios, bem como aos negros que aqui chegaram escravizados

²⁵ Importa lembrar que, no Brasil, a exploração amparada nas questões de raça e etnia datam já do período colonial, estendendo-se do período colonial ao período imperial – séculos XVI ao XIX, quando os europeus escravizaram povos indígenas e, mais tarde, povos africanos, tratados como inferiores. A herança da escravidão ainda se faz presente no Brasil, que mantém uma estrutura social racista.

e, após a libertação, engrossaram os números dos desfavorecidos pela burguesia, tidos como bárbaros uma vez que estavam inferiorizados genealógica e culturalmente. Ao mesmo tempo, a psicologia científica toma corpo e traz como tarefa principal a mensuração dos sujeitos mais e menos aptos para desenvolverem seus talentos, tidos como inatos. Assim, o fracasso escolar era visto como responsabilidade apenas do aluno, pois “ao Estado competia oferecer igualdade de oportunidades, proporcionando educação pública para todos, mas na medida da capacidade revelada de cada um” (LUGLI; GUALTIERI, 2012, p. 17), atribuindo ao aluno a responsabilidade do sucesso ou fracasso, uma vez que estes estavam diretamente relacionados com a questão biológica individual, visão esta refletida nas palavras de Lugli e Gualtieri (2012, p. 22), quando expressam que

[...] a culpabilização da criança pelo fracasso na escola, em virtude de suas pretensas características biológicas, deve, então, ser compreendida nesse quadro em que as ciências, particularmente, da hereditariedade, sustentavam explicações fatalistas que situavam a não aprendizagem como resultado de uma condição do sujeito sobre a qual a escola pouco podia interferir.

A criança passa, assim, a ficar à margem da aprendizagem escolar, uma vez que se torna responsável pelo fracasso em sua trajetória. É o que afirmam Lugli e Gualtieri (2012, p. 18), quando dizem que “a aprendizagem e o consequente prosseguimento no processo de escolarização dependiam, portanto, das ‘aptidões naturais’ reveladas, o que explicava o ideal da pirâmide educacional: pouca escolarização para muitos e muita escolarização para poucos”.

Devido a esse entendimento, a psicologia entra em cena no ambiente escolar, iniciando um processo que Patto (2015) chama de *psicologização* da educação, uma vez que buscou-se explicar as causas do fracasso escolar através de testes psicométricos:

[...] embora as primeiras publicações sobre testes psicológicos e os primeiros trabalhos dedicados à sua adaptação tenham ocorrido nos anos 1920, será somente a partir dos anos 30 que a psicologia começará a se configurar no país como uma prática de diagnóstico e tratamento de desvios psíquicos, passando, assim, a justificar o fracasso escolar ou, no máximo, a tentar impedi-lo através de programas de psicologia preventiva baseados no diagnóstico precoce de distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil (PATTO, 2015, p. 86).

Essa prática levou à medicalização²⁶ de muitos alunos como tentativa de resolução do problema, conforme apontam Lugli e Gualtieri (2012, p. 35):

²⁶ Segundo Collares e Moysés (1994, p. 26), o termo “medicalização” originou-se para identificar a prática médica, tanto na Rede Pública quanto em consultórios particulares e faculdades, da prática da biologização da educação. Porém, com a ampliação através de novas áreas e do envolvimento de seus profissionais (psicólogos,

[...] associadas às carências ambientais, a má condição da saúde do escolar vigorava entre justificativas para as dificuldades de aprendizagem da criança pobre, particularmente, a desnutrição e os distúrbios neurológicos, uma atualização nas perspectivas de medicalização que já haviam sustentado as explicações para o fracasso nas primeiras décadas do século XX.

Esta interpretação pautava-se em condições clínicas dos alunos, como exemplificado pelas autoras, uma vez que amparavam suas justificativas em diagnósticos de distúrbios comportamentais, entre eles a grande onda de diagnósticos por hiperatividade, uma vez que havia uma “difusão e grande aceitação da disfunção cerebral como fator explicativo do mau rendimento, como decorrências da necessidade de medicalizar o fracasso escolar e de transferir a responsabilidade do insucesso para cada criança” (LUGLI; GUALTIERI, 2012, p. 37).

Segundo Collares e Moysés (1994, p. 26), sob uma visão biologizada de mundo, “as circunstâncias sociais, políticas, econômicas, históricas teriam mínima influência sobre a vida das pessoas; daí decorre que o indivíduo seria o maior responsável por seu destino, por sua condição de vida, por sua inserção na sociedade”. Desta forma, transfere para o indivíduo a culpa, ou responsabilidade, pelos seus fracassos e consegue que a própria vítima se culpabilize. Através deste estereótipo, a medicalização da educação adentrou o tempo e espaço escolares e ainda persiste no meio educacional. Segundo as autoras, a demanda capitalista em que a sociedade está inserida contribui para a “articulação com a medicalização da educação na invenção das doenças do não-aprender e com a medicalização do comportamento” (MOYSÉS; COLLARES, 2014, p. 53) em relação à vida de crianças e adolescentes.

Uma vez que os sistemas nacionais de ensino surgiram baseados nos “princípios de que a educação é direito de todos e dever do Estado” (SAVIANI, 2012, p. 5), pressupõe-se que ela auxiliaria na resolução de um problema que crescia no modelo burguês vigente: a necessidade de pessoas instruídas, pois acreditava-se que, ao vencer as barreiras da ignorância, a sociedade se tornaria democrática. Nesse modelo, há o predomínio da escola tradicional, tendo o professor como centro do saber, responsável pelo repasse dos conhecimentos culturais acumulados para os alunos, vistos como passivos neste processo. Ocorre que, mesmo diante das classes formadas contarem com professor, nem todos conseguiam ingressar na escola e nem todos que nela

fonoaudiólogos, psicopedagogos), o termo foi substituído para “patologização”, para se tornar mais abrangente, uma vez que os limites da prática médica foram extrapolados. Ainda segundo as autoras (2014), a partir dos anos 1980 a prática medicalizadora do processo de não aprendizagem aumenta a cada ano, inserindo discursos acerca de dislexia, transtorno por *deficit* de atenção e hiperatividade (TDAH), transtorno do espectro autista (TEA), transtorno de oposição desafiante (TOD), transtorno disruptivo descontrolado de humor (TDDH) e o tempo cognitivo lento. Signor, Berberian e Santana (2017) apontam em suas pesquisas que o Brasil é o segundo país em consumo de Metilfenidato (Rivotril), medicação utilizada para controle da atenção e do comportamento de crianças e adolescentes diagnosticados com TDAH.

ingressavam conseguiram sucesso em se ajustar aos modelos sociais esperados, esbarrando nas dificuldades de aprendizagem, reforçando o discurso do fracasso por parte do aluno. Dessa forma, a marginalização ao saber continuou e a escola não atendeu aos anseios de universalização.

A busca por sanar as lacunas apresentadas pela escola tradicional levou a movimentos para uma reforma na educação. Porém, a ideia de que a escola possa resolver as mazelas sociais se manteve e fomentou debates acerca das origens do baixo rendimento dos estudantes e, mais uma vez centrando neles os motivos para o fracasso, as teorias iniciam o movimento de analisar a questão cultural destes alunos.

1.2.2 Teoria da Carência Cultural e as Teorias Críticas da Educação

Durante a busca pela compreensão das causas para o fracasso observado nas escolas, pesquisadores se voltaram para a cultura, em que o contato, ou a falta dela, em suas diversas formas de expressão, contribuíam para que os alunos tivessem sucesso no trajeto escolar ou, inversamente, fracassassem. Para Aguiar (2015, p. 27), “as diferenças educacionais entre as crianças, em função de a cultura da criança pobre não corresponder aos padrões determinados pela escola, onde se situa a cultura da classe dominante” passam a ser os determinantes para a justificativa das diferenças no rendimento escolar. Ao pesquisar as causas do fracasso escolar, Patto (2015) descobre que, sob o viés de uma nova pedagogia, conhecida como teoria escolanovista, tais causas se centravam nos métodos de ensino, não nas dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentavam. Para a autora, durante essa fase, havia uma ideia estereotipada e preconceituosa bem arraigada entre muitos educadores e pesquisadores, culpabilizando a pobreza como causa do fracasso na escola. Esse teor preconceituoso aos menos favorecidos aparece claramente quando cita um trecho do artigo de Cardoso²⁷:

O que a escola procura construir, a família destrói, num momento reduz a pó [...] os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se na carne, no sangue das crianças, ditando-lhes formas amorais de reação, comportamentos antissociais [...]. Crescendo e desenvolvendo-se sob tal ação negativa, *desinteressam-se do trabalho escolar, dão-lhe pouco valor, não creem em sua eficácia*. Têm os

²⁷ Ofélia Boisson Cardoso (1894-1994) formou-se educadora pela Escola Normal do Rio de Janeiro. Participou do curso de Orientadoras Escolares, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em 1934. Seus estudos foram voltados para as questões de psicologia infantil e juvenil e de aprendizagem. Foi técnica de educação da Secretaria de Educação e Cultura e lecionou psicotécnica na Faculdade de Serviço Social, ambas da Prefeitura do Rio de Janeiro. Chefiou o Serviço de Ortofrenia e Psicologia do Centro de Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura do Rio de Janeiro, em 1945, e a Seção de Pesquisas Pedagógico-Sociais do Serviço de Assistência ao menor. Passou a se dedicar mais à psicologia clínica a partir de 1950.

heróis do morro que, tocando violão, embriagando-se, dormindo durante o dia, em constante malandragem à noite, *vivem uma vida sem normas, sem direção*: por vezes ostentam auréola maior – algumas entradas na detenção, um crime de morte impune. Nesses grupos, em que pululam menores delinquentes, não há como controlar-se: a reação é espontânea, *primitiva*, quase que *irracional*. Vence o mais forte; é ainda a *lei dos primeiros tempos* [...] A escola aconselha boas maneiras, procura difundir hábitos sociais de polidez. Mas no morro, na casa de cômodos, isso nada exprime e até se torna ridículo empregar “com licença”, “desculpe”, “muito obrigado” (CARDOSO, 1949, p. 82-83 *apud* PATTO, 2015, p. 113, grifo do original).

Através deste recorte, percebemos que a teoria da carência cultural estava arraigada em meio aos pesquisadores e entre muitos educadores. Segundo esta teoria, surgida nos Estados Unidos na década de 1960, as mazelas enfrentadas pelos alunos das classes menos favorecidas aconteciam por uma contraposição cultural destes com a escola, uma vez que encontravam dificuldades em se ajustarem à cultura apresentada no espaço escolar. Patto (2015) traz à atenção que, embora tenha sido dado um passo importante ao substituir o conceito de raça pelo de cultura para explicar as desigualdades sociais, ainda há que se atentar para a ideologia presente nesta ação, como pontua ao dizer:

Os juízos de valor centrados no modo de viver e de pensar dos grupos dominantes impregnam os trabalhos dos antropólogos culturalistas, que frequentemente consideram “primitivos”, “atrasados” e “rudes” grupos humanos (muitas vezes, classes sociais) que não participam ou participam parcialmente da cultura dominante. [...] a ausência, nas classes dominadas, de normas, padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominantes, foi tomada como indicativo de atraso cultural desses grupos, o que os aproximaria do estado primitivo dos grupos étnicos de origem. Passou-se, assim, à afirmação da existência não tanto de *raças inferiores* ou *indivíduos constitucionalmente inferiores*, mas de *culturas inferiores* ou *diferentes*. (PATTO, 2015, p. 69, grifo do original).

A visão preconceituosa dispensada aos alunos oriundos de famílias simples deixava transparecer o olhar diferente que estes alunos recebiam, devido à sua posição socioeconômica desfavorecida, por ocasião de frequentarem as escolas, atrelando a justificativa pelo fracasso escolar desses alunos a sua condição de vida, considerada empobrecida culturalmente (GODOI, 2018). Por outro viés, ainda havia a questão da má qualidade do ensino, que, na visão de alguns pensadores escolanovistas, era um fator contribuinte para o fracasso, uma vez que, para ser interessante aos alunos em processo de alfabetização, a formação deveria ser de qualidade desde o ensino normal, responsável por formar os professores que trabalhariam com essas crianças (PATTO, 2015).

O contexto histórico de crise dos anos 1960 e 1970 revelou um descompasso entre aquilo que era prometido pela escola e a realidade. Pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês mostravam a interferência da origem social sobre os destinos escolares. Além disso, a expansão do sistema educacional no pós-guerra nestes países não veio acompanhada de uma expressiva mobilidade social, frustrando uma geração de jovens (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Neste contexto, perdem força as teorias, a maioria de cunho liberal, que defendiam que a educação exerce ação na sociedade de forma independente, sendo elemento fundamental para a democratização e equalização social. A partir deste ponto, muitas teorias passam a ter um caráter crítico e buscam compreender como a estrutura social ocorre e altera a forma de educar. Saviani (2012, p. 15) denomina estas teorias de críticas, “uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais”. Para o autor, pelo fato de as teorias chegarem invariavelmente “à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de teorias crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 2012, p. 16). Neste grupo, ele descreve como fazendo parte as teorias do sistema de ensino como violência simbólica, da escola como aparelho ideológico do estado²⁸ e da escola dualista²⁹ (SAVIANI, 2012). Aqui, enfatizamos a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, dada sua importância nos estudos sobre a temática no Brasil.

A Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, criada por Bourdieu e Passeron (1992), traz o conceito de violência simbólica como sendo “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 19). Conforme Lugli e Gualtieri (2012, p. 40), a escola “era uma instituição que contribuía para a reprodução da estrutura das relações

²⁸ Althusser defende que o Estado se torna capaz de reproduzir sua ideologia, de forma a não haver possibilidade de as classes dominadas rebatê-las, uma vez que são reproduzidas como verdades, inclusive nos espaços escolares, um dos dispositivos utilizados para este fim. Conforme Saviani (2012, p. 22), quando todos acessam a escola e o saber desta, são os “saberes práticos envolvidos na ideologia dominante” que lhes serão inculcados, servindo de instrumento de marginalização da classe trabalhadora uma vez que “em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses” (SAVIANI, 2012, p. 23). Assim, a escola como aparelho ideológico, “cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa” (SAVIANI, 2012, p. 26).

²⁹ Teoria elaborada por Baudelot e Establet (1971). Saviani (2012, p. 24) aponta que “os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado”. A escola, dessa forma, cumpre papel ideológico antagônico: formar a força de trabalho e inculcar a ideologia burguesa no seio do proletariado, de forma concomitante, uma vez que, ao inculcar a ideologia burguesa, recalca a ideologia proletária, ao reproduzir as relações capitalista de dominação e exploração.

de classe e, uma das decorrências dessa lógica reprodutivista era a eliminação contínua das crianças e jovens de classes desfavorecidas do percurso escolar”. Segundo Saviani (2012), a violência simbólica fica caracterizada pela dominação cultural das classes dominantes sobre as classes dominadas. Para Patto (2015, p. 137), o conceito de dominação “passou a ser entendido como um desencontro entre dois segmentos culturais distintos que resultava na segregação dos grupos e classes mais pobres, supostamente portadores de padrões culturais completamente diferentes dos padrões da classe média”.

Isso posto, seguimos com o conceito de ação pedagógica escolar trazido pela teoria dos autores Bourdieu e Passeron (1992, p. 21), que se caracterizava por reproduzir “a cultura dominante, contribuindo deste modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima”. Ao caracterizar a ação pedagógica, os autores trazem à atenção que, para desempenhar sua função, a autoridade pedagógica reproduz as ações das classes dominantes através do trabalho pedagógico escolar, instrumento pelo qual o ideário cultural dominante é exaustivamente reforçado àqueles que fazem parte da classe dominada, de forma a valer como verdades. Neste sentido, Aguiar (2015, p. 30) contribui com nossa reflexão ao dizer que

[...] para que essa reprodução esteja totalmente garantida, não é suficiente reproduzir apenas as relações factuais de trabalho como também as relações de classe que os homens estabelecem entre si. Necessário é, que sejam reproduzidas as representações simbólicas, ou seja, as ideias que os homens constroem ou fazem a partir dessas relações. Nesse sentido, a escola tem a função de legitimar cada vez mais a “ordem social vigente”.

Assim, a teoria deixa claro que a educação tem como função reproduzir as desigualdades sociais através de sua ação e prática pedagógica, identificando como marginalizados os pertencentes à classe dominada, uma vez que “não possuem força material (capital econômico)”, portanto marginalizados socialmente e “marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural)” (SAVIANI, 2012, p. 20), sendo a educação um elemento reforçador dela. Dessa forma, “o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais – resultado da transmissão familiar da herança cultural – em desigualdades de destino escolar” (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 9).

Patto (2015) comenta que, ao chegar no Brasil, as teorias de Bourdieu e Passeron, assim como os demais autores desse contexto, sofreram alterações no seu entendimento. Para ela, a “violência simbólica”, denunciada pelos dois autores, “perdia seu significado de instrumento

ideológico para transformar-se em processo de socialização, equivocado quanto aos meios impositivos, mas válido enquanto fim” (PATTO, 2015, p. 138). Desta forma, a dominação cultural ficou reduzida a um processo de socialização em que

[...] o objetivo não era, portanto, garantir às classes subalternas a apropriação do saber escolar enquanto instrumento de luta na transformação radical da sociedade, mas acenar para o pobre com a possibilidade de melhoria de suas condições de vida através de uma melhora de nível social e econômico, estruturalmente impossível para a maioria (PATTO, 2015, p. 138).

Ainda, Patto (2015) nos traz à atenção que, ao se fazer esta leitura equivocada, tornou-se frequente ver os alunos das escolas de periferia sob a ótica da carência cultural, permeando o olhar com preconceitos de classe³⁰, como ela expressa ao relatar um artigo de 1975 que retratava as crianças destas escolas como “inevitavelmente rebeldes, malcriadas, carentes de afeto, apáticas, ladras, sujas e famintas, as famílias desestruturadas, desinteressadas”, não havendo como fugir dessa situação, “que se impõe com todo o peso da realidade de que é fruto” (PATTO, 2015, p. 139), realidade com a qual as professoras precisavam lidar em seu trabalho pedagógico. Através dessa visão estereotipada e negativa das classes populares, a pesquisa acerca do fracasso escolar vacilava, em seu discurso, entre a teoria do *deficit* e a teoria da diferença cultural, sendo que a teoria do *deficit* predominava sobre a segunda, reforçando que o fracasso era resultante da “inadequação da escola a esta criança carente ou diferente” (PATTO, 2015, p. 140) que, no decorrer do processo, descobria juntamente com sua família, que a escola dita libertadora era, no seu âmago, conservadora (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007).

Patto (2015) ainda discorre sobre o fato de anos à frente, já em 1980, o discurso sobre o fracasso escolar ainda esbarrar na questão da carência e diferença culturais, porém, acrescida dos problemas estruturais e de funcionamento escolar, sendo possível encontrar com frequência as afirmações seguintes:

1. As dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida.
[...]
2. A escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal.

³⁰ Como classe social, utilizamos o entendimento de Munanga (2017, p. 3) de que é “um conjunto de indivíduos, homens e mulheres, que desempenham praticamente o mesmo papel no circuito da produção econômica no modelo capitalista que é o ‘nosso’ e que na relação existente entre as três classes existentes – a classe rica ou burguesa, a classe média e a classe pobre, há “sentimentos de superioridade e inferioridade decorrentes dos preconceitos existentes entre elas”, gerando um preconceito socioeconômico.

[...]

3. Os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média (PATTO, 2015, p. 144-148).

A partir da compreensão de que o fracasso escolar é consequência do *deficit* cultural das crianças economicamente desfavorecidas, o Estado centra-se em políticas de educação compensatória³¹ “associada aos fundamentos dos programas de assistência ao pré-escolar” (LUGLI; GUALTIERI, 2012, p. 33), na tentativa de responder aos anseios surgidos frente ao fracasso escolar observado nas instituições de ensino³². Conforme Duarte (1986 *apud* ORZECOWSKI; BARBOSA, 2010, p. 3), uma educação compensatória é definida como

[...] conjunto de medidas políticas e pedagógicas visando compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas, a fim de que elas se preparem para um trabalho e tenham oportunidade de ascensão social.

Através de programas pensados para o atendimento das crianças pré-escolares, as dificuldades apresentadas deveriam ser superadas pelo treinamento e preparo para a vida escolar seguinte (KRAMER, 1982). Segundo Kramer (1982, p. 55), “os programas compensatórios derivam da ideia de que os pais não conseguem dar aos filhos (‘carentes’ culturalmente) a base para que tenham sucesso na escola e na sociedade”. Assim, conforme Saviani (2012, p. 32),

[...] educação compensatória significa, pois, o seguinte: a função básica da educação continua sendo interpretada em termos da equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora, é necessário

³¹ Através de proposições de políticas educacionais que, em âmbito nacional, estadual e municipal oportunizem a compensação das carências apresentadas pelos alunos oriundos das classes populares, com o objetivo de melhoria na aprendizagem.

³² Alguns exemplos de programas compensatórios de nível nacional são: classes de recuperação (1980-1990), que agrupavam alunos de rendimento baixo e que necessitavam de atenção especial; Ciclo Básico de Alfabetização (1980), que organizava em um plano contínuo o processo de aprendizagem eliminando a reprovação na 1ª série do ensino fundamental; Correção de Fluxo (2004), que buscou manter a relação ideal entre idade e série considerados adequados (COIMBRA; NASCIMENTO, 2007); Programa Bolsa Família (2003) que visa combater a pobreza e a desigualdade no Brasil e atende às famílias de baixa-renda com crianças de 0 a 17 anos; Programa Mais Educação (2007) e Novo Mais Educação (2016), visando a melhoria da aprendizagem, a redução do abandono, da reprovação e da distorção idade-ano. No âmbito paranaense, podemos citar: Atividade Complementar Curricular em Contraturno (2011), que visava atender alunos em situação de vulnerabilidade social, considerando o contexto social e o baixo IDEB; Programa Superação (2007-2010), que visava promover acesso e permanência dos alunos ao ensino; Plano Personalizado de Atendimento (PPA) (2012) e Programa de Aceleração de Estudos (PAE) (2015), com proposta de corrigir a distorção idade-ano dos anos finais do Ensino Fundamental; Programa Mais Aprendizagem (2019), realizado em contraturno com objetivo de atender alunos de todos os anos finais do Ensino Fundamental e séries do Ensino Médio que apresentem dificuldades de aprendizagem.

compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica.

Buscando a efetividade de sua prática, a educação compensatória traz para a escola outras responsabilidades que não apenas o ato de ensinar, como ações voltadas à saúde, à família, aos problemas emocionais, entre outros. Conforme Coimbra e Nascimento (2007), por exemplo, a criação de Jardins de Infância foi incentivada no Brasil com a intenção de preparar as crianças para o processo de alfabetização. Ocorre que

[...] de forma invisível, foram sendo produzidas duas redes de jardins de infância. Nas escolas públicas se fazia presente a que se caracterizava pela falta, pelo déficit, sendo destinada aos filhos da pobreza. Nas escolas privadas, uma outra rede se atualizava: a da socialização dos filhos da classe média, que não implicava necessariamente em carências. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2007, p. 125).

Nesta concepção, percebemos que a dualidade apontada anteriormente foi reforçada com a implementação das classes pré-escolares como parte de uma educação compensatória, pois, caso os programas escolares fracassassem, o Estado justificaria que deu condições para o desenvolvimento das aptidões para aprendizagem, sendo que se houve fracasso, este ocorreu por parte dos alunos e suas origens, mostrando-se incapazes (KRAMER, 1982). Bourdieu e Champagne (2007, p. 220) ajudam a entender que a “transformação progressiva do discurso dominante sobre a Escola [...] difundiu a ideia de que o fracasso escolar não é mais ou, não exclusivamente, imputável às deficiências pessoais, ou seja, naturais, dos excluídos”, uma vez que usam da lógica da responsabilidade individual, não mais a coletiva, para convencer que cada um é responsável por seu sucesso ou fracasso, além de trazer também questões envolvendo a capacidade, ou não, da escola em ensinar, tendenciando, com isso, a encontrar culpados sem, no entanto, haver a preocupação de atender a todos de forma igualitária.

Com sua análise, Patto (2015) auxilia a compreender que, em decorrência da visão ideológica contida no discurso das teorias racista e da carência cultural, o fracasso escolar se justificava pela inserção dos menos favorecidos em uma indigência intelectual e cultural:

A aceitação que esta explicação do fracasso escolar das crianças das classes subalternas encontrou no Brasil nos anos 1970 é compreensível por vários motivos: continha uma visão de sociedade não negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como esta era predominantemente definida nessa época; vinha de encontro a crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; reforçava as “explicações do Brasil”, então em vigor, segundo os quais o subdesenvolvimento econômico mergulhara, infeliz mas fatalmente,

significativa parcela da população numa indignação intelectual e cultural, cuja reversão era proclamada como imprescindível ao “milagre brasileiro”; finalmente, ao ressaltar a pobreza e suas mazelas, atraiu a atenção exatamente dos educadores mais sensíveis ao problema das desigualdades sociais mas pouco instrumentados teoricamente, em decorrência das lacunas de sua formação intelectual, para fazerem a crítica desse discurso ideológico (PATTO, 2015, p. 117-118).

Ainda, juntou-se a esses discursos o alegado desinteresse dos alunos, por parte da escola, como forma de justificar a inadequação expressa pelo mau comportamento e, conseqüentemente, pelo fracasso (LUGLI; GUALTIERI, 2012), o que, segundo a opinião de alguns professores, se dá devido aos alunos não verem sentido na escola.

Por sua vez, as teorias crítico-reprodutivistas foram importantes nos debates acerca das desigualdades educacionais no Brasil, especialmente na passagem dos anos de 1970 para 1980 sinalizando para um movimento de ruptura com a concepção liberal do papel social da escola enquanto agente de mudança social, e ao afirmar o seu caráter reprodutor da ordem social capitalista. Conforme Saviani (2012, p. 29),

[...] o êxito da escola; aquilo que julgar ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva.

Todavia, num momento em que o país passava pelo processo de redemocratização, em que havia por parte das classes populares o anseio pelo acesso à escola pública e que muitos educadores se mobilizaram para a elaboração da LDBEN, tais teorias deixavam uma lacuna, já que hipervalorizavam o papel das estruturas, desconsideravam as contradições sociais e secundarizavam o papel dos sujeitos nos processos educativos. É neste contexto que a escola passou a ser vista também no seu papel na luta pela democracia e para a transformação da sociedade de classes. Na afirmação de Saviani (2012, p. 31), “Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”.

Porém, para que se efetive um olhar para a escola que reflita um espaço de luta pelo direito a uma escola de qualidade também aos filhos dos trabalhadores, precisamos compreender como se dá o olhar no cotidiano escolar. Percebemos que há um discurso que ampara o fracasso escolar nos resultados observados através dos índices traduzidos em

aprovação, reprovação, abandono, evasão, distorção idade-série. Mas no espaço escolar também existem outras formas de exclusão, como mostra Palma (2007, p. 20), ao escrever:

Os mecanismos de exclusão escolar estão para além da repetência. São expressos nas relações e nas práticas que acontecem no cotidiano escolar, visto que a forma mais eficiente de exclusão se efetiva quando a escola é esvaziada em sua função de ensinar a pensar e a ler criticamente a si e ao mundo. Esse mecanismo de exclusão é potencializado pela maneira como nos relacionamos com os alunos, como nós os olhamos e pelos rótulos que lhes atribuímos, em suma, quando os sentidos da exclusão permeiam as relações dentro da escola.

Conforme exposto pela autora, ao democratizar o acesso à escola através da ampliação de vagas, a escola inclui os sujeitos, mas inversamente, ao deixar de reconhecer o saber plural destes alunos, ela os exclui, uma vez que dificulta a permanência na escola (PALMA, 2007). Desta forma, o desafio para uma escola democrática que atenda às diversidades existentes toma corpo e

[...] o persistente fracasso faz persistir o desafio de configurar uma escola pública democrática, favorável à ampliação do conhecimento de todos. Uma escola em que a aprendizagem valorizada não esteja vinculada à negação das múltiplas aprendizagens que os estudantes fazem através de suas diferentes experiências e interações cotidianas. Enfim, uma escola em que o reconhecimento do direito à diferença não justifique a desigualdade, o silenciamento, o abandono e a permanente produção da invisibilidade dos sujeitos, conhecimentos e contextos que não cabem nas estreitas margens dos denominados sujeito e conhecimento escolar. (ESTEBAN, 2009, p. 124-125).

Neste aspecto, torna-se importante, além de atentarmos para as estruturas econômicas e sociais, incorporar também a análise dos sujeitos e como eles respondem aos processos escolares, especialmente as experiências de fracasso. Charlot (2013, p. 161) reflete sobre os sentidos que os jovens atribuem à escola, como eles expressam sua identificação com o espaço que ocupam, porque, muitas vezes, estes jovens “não entram nas lógicas simbólicas da escola”, se permitindo estar ali fisicamente, mas sem compreender realmente o que implica estar neste espaço que constitui a escola. Conforme o autor, o abandono pode ocorrer mesmo quando o aluno está fisicamente na escola, a partir do momento em que ele não veja sentido no que faz ali. Assim, compreender quais são os sentidos que os alunos atribuem à escola, qual relação eles desenvolvem com a escola e com o conhecimento denota suma importância para entendermos os sujeitos que permeiam o espaço escolar e são atores deste fenômeno. Essa análise percorre a origem social do aluno e nos leva a considerar os motivos para que o aluno estude ou desista do estudo. “Trata-se, fundamentalmente, de investigar a mobilização do aluno

no estudo” (CHARLOT, 2013, p. 145), mobilização que vem de dentro do próprio aluno ao encontrar sentido no e pelo conteúdo resultando na busca em aprender sobre ele, uma vez que “mobiliza-se a si mesmo de dentro” (CHARLOT, 2013, p. 145). Em contrapartida, a falta de mobilização leva os alunos a perderem o sentido de estar na escola, o que gera a infrequência e, conseqüentemente, o abandono do ano letivo. Ao nos depararmos com tais situações na escola, precisamos agir de forma a prevenir que os alunos que já observamos a infrequência, venham a aumentar os índices de abandono ao final do ano letivo.

Muitos são os desafios a serem superados na busca pelo acesso e permanência dessas crianças e jovens no processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Igualmente desafiador se torna disponibilizar um ensino pautado na qualidade para todos. Sobretudo, o maior desafio ainda está em que os jovens que adentram o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, o concluam dentro das expectativas, uma vez que temos visto, através dos dados de final de ano letivo, que diversos jovens abandonam os bancos escolares e engrossam o índice de evasão nas escolas públicas.

Neste capítulo, observamos que a construção do sistema educacional no Brasil pautou-se em ideários europeus. Acompanhamos uma breve explanação da democratização do acesso à escola, através das reformas educacionais por ocasião das promulgações das Leis de Diretrizes e Bases n.º 4024/1961, n.º 5692/71 e n.º 9394/1996, efetivando-se a universalidade de um Ensino Médio gratuito em 2009, através da Lei n.º 12.061/2009 e, da Medida Provisória n. 746/2016, que resultou na Lei n. 13.415/2017, alterando o formato do Ensino Médio. Vimos que, no processo de escolarização, buscou-se explicar o fracasso escolar por nuances diversas, desde a biologização do processo, em que as diferenças étnicas eram utilizadas como justificativa das dificuldades encontradas na aprendizagem, até a postulação de que o fracasso dos alunos menos favorecidos se dava pela diferença cultural destes com o que se ensinava nos espaços escolares, uma vez que, por pertencerem a classes desprivilegiadas, apresentavam condições inferiores para aprender, exteriorizando um preconceito sobre quem estava biologicamente apto a ter sucesso na vida escolar – filhos de famílias abastadas – dos que estavam destinados a aprender ofícios úteis para o sistema capitalista – os filhos dos trabalhadores.

Percebemos que a ideologia hegemônica do sistema capitalista adentra os espaços escolares ao conduzir a forma de ensinar, o que e para quem ensinar, caracterizando as diferenças no sistema educacional, chamado, como vimos, de escola dualista. Essa realidade foi constatada através dos números apresentados pelos índices oficiais, uma vez que os jovens,

ao adentrarem o Ensino Médio, encontram dificuldades em permanecer nele e concluí-lo no tempo esperado.

Também vimos que os estudos sobre o fracasso escolar mais recentes chamam a atenção para a necessidade de análises que incorporem as estruturas sociais e seus impactos neste processo, mas também para a importância de olharmos para o que se passa dentro da escola, no dia a dia, a partir da relação estabelecida entre seus sujeitos, a compreender a relação que os jovens estabelecem com a escola, originando novos questionamentos acerca do abandono e fracasso escolar: Que jovem é esse que chega ao Ensino Médio? Para que possamos compreender essa questão, no próximo capítulo abordamos as discussões acerca das juventudes que habitam os espaços escolares e os significados por eles atribuídos às experiências vivenciadas na escola.

2 JUVENTUDES E ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE

O debate feito acima contribuiu para o entendimento do retrato do fracasso escolar no Brasil, de como essa realidade proporcionou diferentes interpretações sobre esse fenômeno, ainda presentes na atualidade, acompanhadas de esforços em compreender o fracasso escolar considerando-se os determinantes econômicos e sociais, mas também aquilo que se passa no interior da escola. Neste sentido, torna-se importante entender a escola como um espaço sociocultural, o que vai além de analisar os jovens alunos que nele transitam através do olhar professor-aluno. Esse movimento implica entender cada sujeito que habita o espaço escolar em sua totalidade: sua formação cultural, suas histórias, suas vivências. Implica ir além da formatação estrutural na qual conhecemos a escola – professor e aluno, para “resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição” (DAYRELL, 2006, p. 136).

No capítulo anterior, abordamos o entendimento que os autores trazem sobre o fracasso escolar, o olhar que os profissionais da educação lançam sobre ele e a presença, ainda, desse fenômeno nos espaços voltados à aprendizagem, mensurado através dos dados que incomodam os professores e gestores a cada final de período letivo, expresso através do abandono, da repetência e da evasão. Tais dados nos apresentam a realidade de que o tema Fracasso Escolar persiste, de veras, nas unidades escolares, o que nos leva ao movimento de compreender não apenas pelo olhar dos professores, sujeitos adultos da cotidianidade escolar, mas dos jovens que dela fazem parte, quais são as motivações e os entendimentos sobre escola e aprendizagem que estes jovens têm. Entendemos que o Fracasso Escolar deva ser compreendido a partir das questões macrossociais que chegam à escola, considerando também como os sujeitos estão se relacionando neste contexto e, assim como Dayrell (2006), compreendemos o espaço escolar como uma relação constante de construção, onde ocorrem conflitos, negociações, aprendizado, sendo um espaço organizado em dupla dimensão:

Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar (DAYRELL, 2006, p. 137).

Uma vez que o espaço escolar é permeado de vivências cotidianas, trazidas pelos sujeitos que dela fazem parte, através de suas próprias concepções de família, sociedade, escola,

relacionamentos e que, ao chegarem ao Ensino Médio, esses alunos, agora jovens, promovem debates entre seus pares, com e entre os educadores acerca do ser jovem, surgem questionamentos como: “Quem é esse jovem que vemos diariamente em nossas salas de aula? O que eles vivenciam na escola e fora dela? Que juventude é essa que se apresenta na escola hoje?” Compreender os jovens que transitam pelo espaço escolar vai além de saber seus nomes e em que séries se encontram. Em cada jovem há uma história, uma formação cultural e social. Fato é que vários pesquisadores adotaram o termo *juventudes* ao referir-se a eles, devido a essa multiplicidade na composição juvenil que temos em nossas escolas.

Tendo como combustível os questionamentos apresentados acima, neste capítulo intencionamos trazer, através de revisão bibliográfica, as discussões sobre juventude, juventudes, as mudanças sociais contemporâneas e seus reflexos sobre as juventudes e a escola.

2.1 Juventude, juventudes: os jovens que chegam à escola

A trajetória juvenil³³ é marcada por uma diversidade de fatos alheios à escola, que contribuem para a formação desses jovens. Entender a qual tempo histórico esses jovens pertencem auxiliará na compreensão de qual jovem temos à nossa frente, em nossas salas de aula. Para que isso seja possível, trazemos, através de revisão bibliográfica, a abordagem de pesquisadores como Dayrell e Carrano (2006, 2007, 2014, 2016), Abramovay (2003, 2015), Charlot (2010, 2013), Rockwell e Ezpeleta (2007), Abramo (1997, 2000) entre outros, sobre o tema juventude.

O conceito de juventude faz parte dos debates no campo sociológico. Para alguns teóricos, a juventude se expressa e se torna possível analisar através do corte³⁴ etário, identificando as gerações pertencentes. Para outras correntes, a juventude é construída através da socialização em tempos históricos, sociais e culturais, possibilitando as experiências e vivências que os formam, demonstrando a complexidade que envolve o ser jovem, extrapolando a mera condição da idade, incorporando novos hábitos e habilidades, novas formas de perceber o mundo e se relacionar com ele, distanciando-se das gerações anteriores (ABRAMOVAY, 2015).

³³ Parte deste texto foi apresentado no III Seminário Internacional de Educação e XXIII Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia Educação e Conhecimento Científico: Construção e Resistência, de 8 a 11 de outubro de 2019, em Francisco Beltrão-PR.

³⁴ Em estatística, é um conjunto de pessoas que têm em comum um evento que se deu no mesmo período.

Dentro do tempo e do espaço historicamente produzidos, o termo juventude passou por diversas (res)significações. Uma maneira de compreendê-lo traz a visão de um tempo, conforme analisado por Dayrell (2007), demarcado pela passagem para a vida adulta em que se aprende a ter responsabilidade, estando atrelada, portanto, ao tempo cronológico. Outra forma de perceber a juventude configura uma visão romantizada, em que se trata de um tempo de liberdade, de experimentações, de comportamentos que extrapolam o entendimento padronizado do ser jovem. Esta visão remonta aos anos 1960, em que o mercado, com o desenvolvimento da indústria cultural, se volta aos jovens. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a juventude é dividida em dois períodos: a adolescência e a juventude³⁵. Já no Brasil, a partir do Estatuto da Juventude, aprovado pela Lei n.º 12.852 de 5 de agosto de 2013, em seu §1º, o jovem compreende a idade entre 15 e 29 anos. Ainda há a visão do senso comum de que a juventude se refere a um tempo crítico marcado pelos conflitos de autoestima e pelas crises de personalidade. Utilizando da conceituação de Dayrell (2007b, p. 157-158),

construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta.

O termo juventudes é utilizado para singularizar a trajetória juvenil, levando em conta a diversidade que este termo abrange em sua construção social, histórica e cultural, sem, contudo, desconsiderar as desigualdades que atravessam a condição juvenil³⁶, como explicitado por Dayrell e Carrano (2014), quando destacam a importância de compreendermos os jovens

[...] como sujeitos de experiências, saberes e desejos. Eles se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo. É nessa direção que não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de

³⁵ A OIT entende a adolescência como o período que vai dos 15 aos 19 anos. Adotam-se os 15 anos como ponto inicial da adolescência porque se supõe que, com essa idade, o jovem já terá alcançado um nível de escolaridade que lhe permite acesso ao mercado de trabalho. E o fato de se adotarem os 19 anos como marco final dessa fase é a influência dos *teen* americanos (até *nineteen*, dezenove). Passa-se então para os 20 anos (*twenty*) e se inicia uma nova fase, que se estende até os 24 anos (ABRAMO; FREITAS; SPÓSITO, 2000).

³⁶ Neste contexto, condição juvenil refere-se ao sentido que o termo latim *conditio* traz: maneira de ser, situação de alguém perante a vida, perante a sociedade.

experimentar o tempo de juventude. Assim, digamos: JUVENTUDES. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 104).

A realidade vivenciada de jovem para jovem tem diferenças peculiares, que fazem parte da pluralidade cultural³⁷ existente nos espaços escolares. Os jovens são sujeitos formados pela historicidade, tanto a acumulada culturalmente quanto a que faz parte de sua própria singularidade, uma vez que “é construído como membro de uma sociedade e de uma cultura; a sociedade e a cultura têm uma história e cada um de nós pertence a uma cultura que foi constituída no tempo” (CHARLOT, 2013, p. 167). Entender a juventude como o momento da vida, em que o jovem sujeito que vivencia e experiencia sua historicidade conforme o contexto sociocultural vivido, justifica entender o termo juventudes, para mostrar a constituição plural envolvida em ser jovem. Conforme Dayrell (2006, p. 144),

[...] os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos.

Charlot (2013, p. 165) diz que “cada um de nós tem uma história que é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular. Para entender o que está acontecendo em uma sala de aula ou o que está acontecendo com um aluno, não podemos negligenciar essa história”, sendo importante conhecer o sujeito que está presente neste espaço para além de sua posição social objetiva, ou seja, de sua origem, de sua constituição, olhando-o também a partir de sua posição social subjetiva – sua forma de interpretar e mobilizar-se intelectualmente sobre sua posição social objetiva (CHARLOT, 2013). O jovem, sob este olhar, passa a ser entendido enquanto sujeito, como um ser social que age no mundo que o cerca e, ao mesmo tempo que produz sua história, “é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere” (DAYRELL, 2007b, p. 159). Uma vez que a escola é composta por uma multiplicidade de sentidos, atribuídos pelos sujeitos que a compõem, podemos dizer que ela é polissêmica, o que

³⁷ Utilizamos a concepção do MEC sobre pluralidade cultural, que se refere à “valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional” (BRASIL, 1997, p. 121). Importa pontuar que diversidade cultural difere de desigualdade social, uma vez que a primeira se refere à produção histórica que os grupos sociais vivenciam na organização da vida social e política, nas suas relações com o outro e com o meio. Já a segunda se refere a relação de dominação e exploração socioeconômica e política (BRASIL, 1997).

[...] implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes (DAYRELL, 2006, p. 144).

O documento “Formação de professores do ensino médio” (BRASIL, 2013b), produzido por Juarez Dayrell e Paulo Carrano, para atender ao debate referente a juventude em razão das elevadas taxas de evasão observadas nesta etapa do ensino durante a formação continuada ofertada aos professores pelo Programa “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio³⁸”, no Caderno II, assim diz:

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nele, o indivíduo vai se descobrindo, descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional. Esta categoria ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude (BRASIL, 2013b, p. 15).

A escola é um lugar em que os jovens buscam, além do conhecimento, estabelecer vínculos, desenvolver círculos de amizade e de reconhecimento mútuo. Neste sentido, em sua

[...] frequência cotidiana à escola, o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, [...] constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Para os jovens, a escola não se limita apenas a um espaço de aprendizagem e conhecimentos. Trata-se, isto sim, de um lugar de encontro e convivência com amigos e, também, de onde buscam projetar seu futuro, especialmente em relação à entrada no mercado de trabalho. Logo, há “[...] diferentes significados para um mesmo território” e estes significados “certamente irão influir no comportamento dos alunos, no cotidiano escolar, bem como nas relações que vão privilegiar” (DAYRELL, 2006, p. 144).

³⁸ O programa foi “instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades”.

Nesta perspectiva, analisar a escola como parte de uma construção social implica “compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura” (DAYRELL, 2006, p. 137). Olhar para a subjetividade do aluno que encontramos na escola traz desafios e, diante dessa mobilidade que permeia a formação humana, o jovem encontra a escola como agente de sua historicidade e desenvolve com ela uma relação de apropriação, ou não, do saber cultural e historicamente acumulado.

Todavia, a escola ainda carrega as marcas de uma instituição socializadora de regras e normas, na qual há um padrão homogeneizado do ser “aluno” e do “ser professor”, tendo dificuldade de lidar com as desigualdades sociais e culturais que atravessam a condição juvenil, bem como em dialogar com os jovens.

A compreensão das juventudes com as quais nos encontramos na escola implica reconhecermos sua constante transformação, ou seja, o jovem com o qual convivemos hoje difere do jovem de outros tempos. As transformações que vêm ocorrendo nas sociedades ocidentais, na atualidade, contribuem para a transformação do “ser jovem”, alterando não apenas as formas de viver o tempo da juventude, como as formas de se relacionar com os espaços sociais, incluindo o espaço escolar (DAYRELL, 2007).

2.2 Mudanças contemporâneas, juventudes e escola

Várias são as mudanças observadas na sociedade a partir da década de 1970, especialmente, mudanças que podem ser observadas pelo enfraquecimento do Estado e das instituições clássicas da sociedade industrial, momento em que o indivíduo reaparece como ator social e que se observam os avanços nos campos científicos e tecnológicos. Essas mudanças observadas na contemporaneidade se somam aos impactos do capitalismo e do neoliberalismo sob a reestruturação produtiva, expressos através do desemprego, das novas formas de trabalho precarizadas e informais e do individualismo oriundo dessas novas características exigidas pelo mercado. Frente às mudanças, surgem questionamentos como: Qual tem sido o impacto desse processo sobre a juventude? Qual tem sido o impacto destes processos sobre a escola?

Conforme Ariès (1986), o significado do que é ser jovem tem variado no decorrer da história, assumindo configurações que variam em tempos e de sociedade para sociedade. Na modernidade, a juventude passa a ser vista, especialmente, como um período em que se processam transformações importantes na vida do indivíduo e em que ocorre a transição da infância para a vida adulta. Nesse processo, a família, a escola e outras instituições sociais

deveriam assumir papel primordial no processo de socialização dos jovens de modo a garantir a continuidade social e evitar comportamentos considerados “desviantes”. Os jovens, assim, por mais que apresentassem comportamentos rebeldes, encontravam-se presos a essas instituições sociais que lhes impunham um conjunto de normas, valores e comportamentos a serem seguidos, dando pouca ou quase nenhuma margem de autonomia a juventude. Nesse sentido, conforme Abad (2003, p. 25),

[...] a juventude era mais um período de privações, com pouca autonomia e constrangido pelas convenções sociais; uma etapa de dura aprendizagem das ‘coisas da vida’ pela qual se havia de passar para adquirir a *suficiente experiência*, quase sempre de maneira penosa e árdua, antes de chegar à vida adulta.

Não é à toa que as pesquisas sobre juventudes no Brasil, especialmente até a década de 1980, estiveram focalizadas nos estudos sobre o papel das instituições sociais para a integração dos jovens à ordem social (ABRAMO, 1997). A autora chama a atenção para a desconsideração dos jovens como atores sociais que elaboram representações sobre a realidade a partir de suas próprias experiências, percepções, formas de sociabilidade e atuação.

Porém, a partir especialmente dos anos de 1960, conforme Beck (1988), com o Estado de bem-estar social as principais instituições sociais entram em declínio, sendo substituídas por instituições voltadas para os indivíduos, homens e mulheres, e não para o coletivo. Temos o exemplo do movimento *hippie* que, ao pregar o amor livre e a paz, incorporava a liberdade sexual para homens e mulheres e, ao mesmo tempo, questionava os valores da família tradicional. Ainda, através dos avanços científicos, foi possível a descoberta das pílulas contraceptivas, abrindo a possibilidade para as jovens desta época iniciarem a vida sexual antes do casamento, sem o perigo de uma gravidez indesejada, dando início a uma revolução na família.

Essa revolução é mais visível na atualidade, na qual o modelo tradicional de família convive com novas formas familiares “que questionam e recolocam os limites e funções entre pais, mães, filhos e filhas: as relações paterno-filiais de hoje se fundamentam mais na tolerância, na negociação e na sedução, do que no rígido padrão de autoridade paternal e de obediência filial” (ABAD, 2003, p. 23-24). Essas novas formas de famílias indicam para a possibilidade de também os jovens poderem viver sua individualidade no interior da família. Além disso, é importante considerar que o Brasil reconhece desde 1990 os direitos da criança e do adolescente, através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069 de 13 de

julho de 1990. Assim, as crianças, adolescentes e jovens, como indivíduos, passam a ter direitos que os pais e a sociedade devem respeitar³⁹.

Uma outra questão importante a assinalar é a emergência de novas formas de estilos de vida global que, através dos meios de comunicação de massa, ajudam a construir uma cultura juvenil com características homogêneas entre os jovens, mas também ajuda a demarcar certas diferenças entre eles, produzidas especialmente pela forma como os jovens vivenciam o global em sua localidade, adaptando-o, transformando-o. Além disso, conforme Abad (2003, p. 25), as instituições tradicionalmente responsáveis pela transmissão de uma cultura adulta aos jovens, se deparam com essa cultura juvenil global e particular, entrando, muitas vezes, em contradições e conflitos com ela. Nesse sentido, Philippe Ariès (1986) relembra que a escola, inicialmente, se destinava à formação dos jovens burgueses, isolando-os por um tempo da sociedade para prepará-los para a vida adulta. Em contrapartida, os filhos dos trabalhadores continuavam sendo educados através do trabalho e seu tempo de juventude mal era reconhecido como tal.

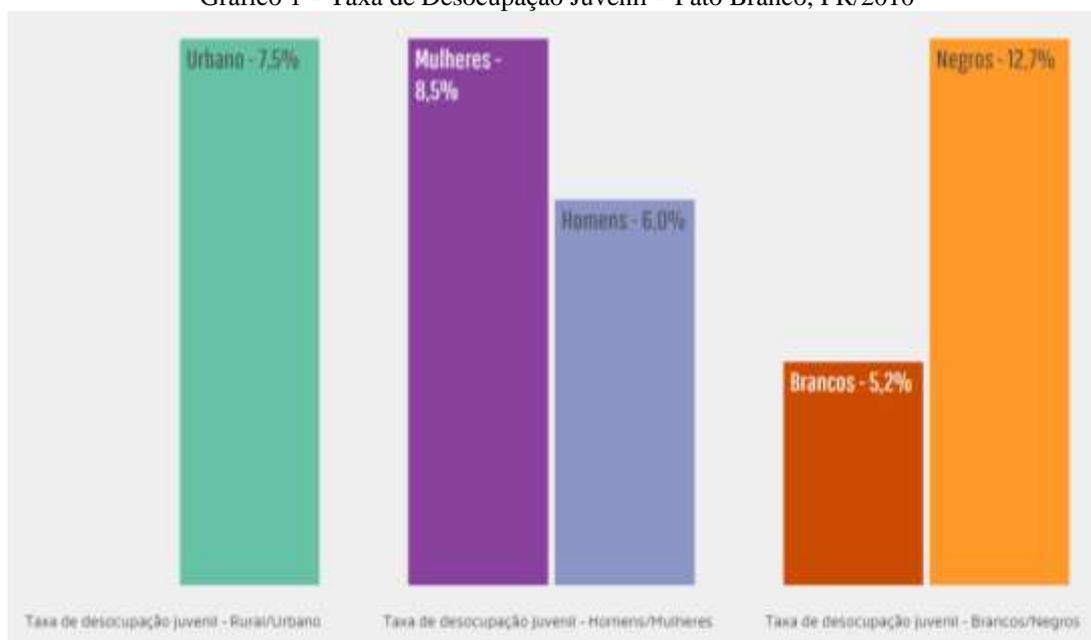
As exigências impostas pelo capitalismo de um trabalhador mais qualificado e o próprio movimento dos trabalhadores ampliaram o acesso à escola para as classes trabalhadoras e para as mulheres. O processo de massificação da escola, nos países ocidentais europeus, aconteceu após a década de 1960 e, no Brasil, embora de forma mais lenta, este processo também avança. Por outro lado, este processo de mudanças em relação às instituições sociais e aos estilos de vida é vivido sob a marca do capitalismo e suas políticas neoliberais, trazendo consequências em relação à educação escolar. Da promessa integradora da escola, como propulsora da integração ao mercado de trabalho e mobilidade social no período da chamada “era de ouro do capitalismo⁴⁰”, passa-se à promessa desintegradora, na qual as políticas educacionais devem “orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis” (GENTILI, 2001).

³⁹ É na modernidade que a juventude passa a ser reconhecida como um direito humano, ou seja, “a juventude, suas respectivas atribuições e cuidados seriam um direito de todos os indivíduos que se encontram neste período do desenvolvimento humano. Um direito que seria de todos, não importando a classe ou o estrato social (GROPPO, 2000, p. 72).

⁴⁰ A Era de Ouro do Capitalismo foi um período compreendido entre 1950 e 1970 caracterizado por um crescimento econômico significativo, que impulsionou o setor econômico dos países europeus e americanos. A expansão observada no sistema capitalista contou com aumento na produção de alimentos e produtos manufaturados, bem como no impulsionamento das transações comerciais entre países. No Brasil, o desenvolvimento econômico pós Segunda Guerra Mundial, contribuiu para o bem-estar social, que observou marcantes taxas de crescimento econômico, tendo avanços consideráveis no consumo dos mais variados bens. “O clima de progresso e o sentimento de segurança na política econômica aliados à estabilidade democrática eram as bases da sensação de harmonia e tranquilidade do momento” (FUNDAÇÃO CECIERJ, s.d., p. 10).

E são os jovens, especialmente das classes populares, aqueles que mais são atingidos pelo desemprego e o subemprego. Podemos observar esta realidade ao analisar os dados do Censo Demográfico de 2010⁴¹ do município de Pato Branco, concernentes aos jovens entre 15 e 24 anos. Neste corte etário, a população estimada é de 13.560 habitantes, sendo 6.795 homens e 6.765 mulheres⁴². No entanto, a taxa de desocupação juvenil é de 7,5% desta população, exclusivamente do meio urbano, uma vez que a taxa de desocupação, segundo o Observatório do Trabalho Decente nos Municípios Brasileiros⁴³, traz que no meio rural esta taxa é de 0% (zero por cento). No Gráfico 1, observamos essa realidade comparada em diferentes grupos: homens/mulheres, negros/brancos, residentes no perímetro urbano/rural (lembrando que, no perímetro rural, a taxa é de 0% e que, por este motivo, não aparece no gráfico abaixo):

Gráfico 1 – Taxa de Desocupação Juvenil – Pato Branco, PR/2010



Fonte: OIT – SmartLab

O Gráfico 1 permite ver que a desocupação juvenil afeta mais as mulheres, constituindo 8,5% desta população jovem e os negros, que somam 12%. Ainda, segundo o relatório da OIT (2013, p. 13), “um contingente de 1.661 jovens de 15 a 24 anos de idade residentes no município não estudava nem trabalhava, o equivalente a 12,3% da população juvenil nessa faixa etária”. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2015 havia 4.085.046 jovens

⁴¹ Disponível em: <https://smartlabbr.org/trabalhodecente/localidade/4118501?dimensao=socialeconomico>. Acesso em: 12 out. 2020.

⁴² Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_piramide.php?codigo=411850&corhomem=3d4590&cormulher=9cdbfc Acesso em: 12 out. 2020.

⁴³ Disponível em: <https://smartlabbr.org/trabalhodecente/localidade/4118501?dimensao=oportunidade>. Acesso em: 12 out. 2020.

entre 16 e 24 anos em situação de desocupação. Ao olharmos para o grupo negros e brancos, temos 1.569.976 jovens brancos em situação de desocupação e 2.515.070 jovens negros na mesma condição. Expandindo para o grupo gênero, encontramos 1.943.502 jovens do sexo masculino encontram-se em situação de desocupação e destes, 721.391 são brancos e 1.222.111 são negros. Do sexo feminino são 2.141.544, sendo 847.585 jovens brancas e 1.292.959 jovens negras. Há uma diferença quantitativa significativa entre os jovens, ao separá-los por grupos e, para uma melhor compreensão dos condicionantes socioeconômicos envolvidos, entendemos que ser necessária uma maior temporalidade de pesquisa e que não se esgotará neste momento.

Por sua vez, esses jovens são induzidos a pensar que se estão desempregados é porque abandonaram os estudos ou ainda por não possuírem a qualificação adequada exigida pelo mercado de trabalho; se abandonam a escola, é porque não se esforçaram suficientemente. “Isto é, em todo caso, o que lhes é dito hoje, é aquilo em que passaram a acreditar, de modo que agora se comportam como se fosse a verdade” (BAUMANN, 2001, p. 43). Os problemas dos jovens passam a ser suas deficiências e lutar contra elas, um problema que deve ser resolvido individualmente. Todavia,

[...] é necessário situar as mutações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho que, no Brasil, vem alterando as formas de inserção dos jovens no mercado, com uma expansão das taxas de desemprego aberto, com o desassalariamento e a geração de postos de trabalho precários, que atingem, principalmente, os jovens das camadas populares, delimitando o universo de suas experiências e seu campo de possibilidades (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Diante desta realidade vivida por uma considerável parcela dos jovens, a escola busca compreender a vivência juvenil que temos hoje. Conforme Bajoit e Franssen (1997, p. 79), “o trabalho continua sendo uma fonte importante de normatividade e uma experiência central de socialização”. Trabalhar ainda aparece como uma expectativa básica entre os jovens, devido à possibilidade de conquistar uma independência financeira, porém, a expectativa juvenil, as significações atribuídas ao trabalho e as experiências em decorrência dele, embora pareçam homogêneas, são múltiplas.

Neste contexto plural, o jovem, ao adentrar o espaço escolar, carrega sua constituição como ator social, uma vez que leva consigo suas formas de viver o tempo juvenil pelo qual passa e

[...] não podemos esquecer de que no contexto de uma sociedade cada vez mais globalizada, muitos dos desafios vivenciados pelos jovens pobres ultrapassam as barreiras de classe, podendo, assim, trazer contribuições para

uma compreensão mais ampla da relação da juventude com a escola (DAYRELL, 2007, p. 1107).

Conforme Rockwell e Ezpeleta (2007), ao observarmos a escola através da ideologia do Estado, temos uma instituição homogeneizante, que transmite os valores já postos pela sociedade capitalista em que está inserida. Com base neste formato de escola, o professor está encarregado de realizar o repasse dos conhecimentos que foram previamente estabelecidos, uma vez que, diante deste modelo de sociedade e de escola, os currículos escolares veem-se atrelados a uma hegemonia estatal. Neste contexto, Dayrell (2007) contribui para o entendimento do “ser aluno” como “uma construção histórica, construída no contexto de uma determinada forma escolar, em torno da qual veio se formando toda uma ordem social, na qual se desempenham determinados papéis e se conforma um modo de vida específicos” (DAYRELL, 2007, p. 1119). Ainda segundo o autor, é na forma como os jovens se percebem como alunos que encontramos “um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, colocando em questão velhos modelos, com novas tensões e conflitos” (DAYRELL, 2007, p. 1119).

Pensar nas juventudes que habitam o espaço escolar lança um desafio aos professores, uma vez que muitos são os entendimentos sobre o ser jovem, construídos na sociedade. Entre estes entendimentos, o olhar voltado à juventude como um tempo de conflitos, como uma idade problemática amparada, muitas vezes, nos episódios de violência, de uso de drogas, de gravidez precoce contribui para a estigmatização deste tempo de juventude. Este momento da vida pode ser reduzido a um tempo problemático, deixando de perceber a complexidade que o envolve, sendo necessário “cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 107). No entanto, diante da juventude em movimento, ambientada numa realidade globalizada, a escola, por estar atrelada ao sistema estatal que delimita sua função, deixa de ser interessante, uma vez que esses jovens “trazem à escola suas próprias linguagens e culturas, fazendo-se atores, sujeitos ativos na construção da forma de ser no espaço escolar” (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p. 334). Assim, o espaço escolar, entendido socialmente como lugar de desenvolvimento intelectual e, para os filhos da classe trabalhadora como possibilidade de melhora de vida, por se encontrar institucionalizada em meio a uma sociedade capitalista, reproduz uma forma de controle social em que seus atores, como já comentado, desempenham seus papéis: o professor de reproduzir o saber hierarquicamente selecionado – e refletidos nos livros didáticos ofertados pelo Estado – e o aluno em encaixar-se nesses saberes. A realização de atividades como cumprimento de normas, sem que percebam a relação destas com a vida

cotidiana, contribui para que os jovens alunos despercebam a real importância de uma formação acadêmica, tornando o tempo vivido no espaço escolar um tempo difícil, marcado por conflitos entre os sujeitos que ali se encontram. Abramovay (2003, p. 468) expressa essa realidade cotidiana ao dizer que

[...] alunos e professores se defrontam todos os dias com o desafio de criar estratégias eficazes e prazerosas para aprender e ensinar. Quando essas estratégias não correspondem às demandas individuais e/ou coletivas, geram-se insatisfações, o clima escolar se deteriora e, por fim, a escola falha em seu papel de propagação do conhecimento e diminuição das distâncias sociais.

As insatisfações geradas podem incentivar pensamentos de que os alunos que não apresentam os resultados esperados estão aquém dos objetivos escolares, e que esta falta de habilidade está relacionada com o fato destes jovens pertencerem a lugares, comunidades, menos favorecidas culturalmente, do ponto de vista da cultura hegemonicamente instituída, o que justificaria o insucesso na escola. Essa percepção estereotipada transfere, ao aluno e à sua realidade socioeconômica, os motivos pelo insucesso na sua trajetória escolar, uma vez que culpabiliza a família, que numa visão hegemônica estaria desprovida dos meios e acessos culturais necessários para seu desenvolvimento. Todavia, Rockwell e Ezpeleta (2007), ao analisar o cotidiano escolar, apontam um espaço composto por uma multiplicidade de realidades. “Por isso, a análise da vida cotidiana da escola pode também mostrar e explicar o movimento social que esta instituição inclui”, uma vez que “a realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, pela elaboração, pela refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo” (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 142). Não se trata de culpabilizar a escola, mas de realizar um movimento de reflexão acerca do papel que esta vem desempenhando na sua interação com a sociedade, uma vez que a escola “é antes de tudo um lugar que se aprende, sendo o ensino apenas um meio para que se possa aprender e não uma finalidade em si” (CHARLOT, 2013, p. 180).

Essas trajetórias entrecortadas por situações vivenciadas dentro e fora do espaço escolar formam a juventude que se apresenta na atualidade, com suas construções sociais e singulares, construções das quais todos somos formados enquanto sujeitos, e pelas quais buscamos ser reconhecidos (CHARLOT, 2013). Diante disso, o olhar para o jovem, ou para o aluno, é que determinará como o espaço escolar recebe esses sujeitos que são um corpo cultural que coexiste fora do espaço da escola. A maneira como este jovem é percebido pelos professores revela como está organizado o ambiente da instituição: mantém a forma escolar em que a regra comportamental se apresenta engessada, ou está apto e aberto à pluralidade cultural que habita

junto a esta juventude que se nos apresenta? (BRASIL, 2013b). As mudanças ocorridas na compreensão de sociedade trouxeram transformações na forma de ver e viver a adolescência e a juventude e, diante da massificação do acesso à escola, como já mencionado, uma pluralidade de jovens chega ao espaço escolar. Neste viés, Dayrell (2006) contribui com nossa discussão por trazer a importância de observarmos os jovens como sujeitos ativos em um espaço sociocultural como o é a escola, reconhecendo a “existência de uma diversidade cultural entre os alunos”, o que segundo “implica afirmar que, numa mesma sala, podemos ter uma diversidade de formas de articulação cognitiva” e que perceber o aluno em sua totalidade contribui para que a aprendizagem se efetive, retomando, assim, “o aluno como sujeito sociocultural, quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, são mediadores no processo de ensino-aprendizagem” (DAYRELL, 2006, p. 157).

Em meio a toda essa construção individual e social, a escola como espaço de democratização do saber, tem na análise dos dados referente ao rendimento dos alunos, a preocupação de entender o que os índices de evasão representam para a dimensão da prática pedagógica e, entender os fatores envolvidos nesse processo, é de grande importância, fatores estes que podem estar ligados ao espaço interno ou externo a escola, “como drogas, sucessivas reprovações, prostituição, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar” (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 39), acrescidos da instabilidade do trabalho, que para muitos jovens permite a vivência de sua juventude nos grupos dos quais faz parte. Para os jovens das classes populares, trabalhar e ter uma remuneração possibilita momentos de lazer, de participar ativamente no seu espaço cultural, de viver sua condição juvenil. Uma forma de expressar a condição juvenil é através da cultura, em que o pertencimento a grupos culturais possibilita aos jovens a troca de experiências e, como analisado por Dayrell (2007, p. 1110), “é um dos poucos espaços de construção de uma autoestima, possibilitando-lhes identidades positivas”. Entretanto, as práticas não são homogêneas, mas são orientadas pelos objetivos que as “coletividades juvenis são capazes de processar, num contexto de múltiplas influências externas e interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico” (DAYRELL, 2007, p. 1110).

Além da dimensão cultural, a sociabilidade se mostra importante para a vivência juvenil, pois possibilita a integração do jovem com o meio social e contribui para o atendimento aos anseios juvenis. Em outras palavras, “a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de coletividade” (DAYRELL, 2007, p. 1111). Diante das diferentes

expressões da condição juvenil, a lógica da reversibilidade dá base ao que Dayrell (2007) chama de geração “ioiô”. Segundo esta lógica da dimensão juvenil na atualidade, o grupo que o jovem pertence hoje pode não ser mais o mesmo amanhã, os relacionamentos afetivos pautam-se no “ficar”, sem desenvolver um vínculo afetivo duradouro e, mesmo em relação ao trabalho, podemos observar esta lógica, uma vez que o movimento de troca de empregos se faz presente, isso sem desconsiderarmos a precarização do mercado de trabalho em nossa realidade social atual.

Seguindo as mudanças que observamos no formato do ser jovem hoje, a escola também passa por mudanças, uma vez que a limitação dada pelos seus muros já não existe na mesma proporção, deixando a escola sensível ao contexto social. Dayrell (2007, p. 1116), citando Sposito (2005), lembra que, com a massificação da escola pública a partir de 1990, os alunos das classes populares acessam o ensino médio, levando uma heterogeneidade para a escola, à medida que os jovens “levam consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola”.

Ao passo que a escola, como instituição, está inserida em um modelo de sociedade capitalista que busca, diante de seus movimentos, assegurar sua hegemonia, e entre eles a formação de trabalhadores aptos a suprir as necessidades exigidas pelo mercado, observamos a reprodução, em seu território, de uma sociedade de classes, ao permitir que existam dois tipos de escolas: uma para as elites, que dá continuidade aos interesses hegemônicos, e outra para os filhos da classe trabalhadora, ao ofertar uma formação mínima voltada à instrumentalização dos que por ela passam (ORSO, 2011). Diante da realidade com a qual muitos jovens se defrontam, surge a problemática do fracasso escolar expresso pelo abandono durante o ano letivo e, muitas vezes, seguido pela evasão. Esse fenômeno, como já exposto, traz grande preocupação, uma vez que se apresenta como um fator que, além do econômico, contém outros determinantes, como, por exemplo, a questão institucional tendo como representantes a escola, a família, os amigos e a individualidade destes alunos jovens (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017).

Pensar a relação existente entre a instituição escolar e os jovens que transitam por ela muitas vezes se mostra tarefa árdua. O jovem, como vimos, em sua trajetória por emancipação da sociabilidade do campo familiar se insere em outros grupos, como de amigos, do trabalho, da igreja, da escola e, ao mesmo tempo que a condição juvenil desenvolve uma forma particular de viver o tempo, atribui vivências diferentes aos espaços pelos quais transitam, permitindo, muitas vezes, uma sensação ilusória de liberdade (DAYRELL, 2007).

Assim, refletir sobre as motivações do abandono e evasão escolar pelos jovens pode levantar questionamentos inquietantes sobre a relação dos jovens com a escola, mas também trazer à tona uma compreensão mais próxima sobre quem são estes jovens com os quais compartilhamos o mesmo espaço: a escola. Buscando essa possibilidade de compreensão é que, no próximo capítulo, trazemos as contribuições dos jovens sobre a escola, sobre o período em que estavam inseridos no sistema educacional, sobre o tempo que abandonaram a escola e, para os que retornaram, sobre o que motivou este retorno. Além da contribuição destes jovens, apresentamos a contribuição das pedagogas das escolas participantes da pesquisa, permitindo uma extensão desta análise para o olhar do personagem adulto e profissional que atende os jovens na escola.

3 MOTIVAÇÕES PARA O ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR DOS JOVENS DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO EM PATO BRANCO

Temos nos deparado no espaço escolar com jovens atravessados por inúmeras histórias de vida, formados por uma diversidade de experiências vivenciadas dentro e, principalmente, fora dos muros escolares. A velocidade imposta pela sociedade moderna exige que os sujeitos, em especial os jovens, estejam em constante mudança. Como observamos apoiados nos autores, estas mudanças interferem nas trajetórias juvenis, incluindo a escolar, contribuindo no processo de abandono e evasão desses jovens no início do Ensino Médio.

Seguindo a intencionalidade de identificar e compreender os motivos que levam os jovens a abandonar a escola, analisando a relação dessas motivações com o fracasso escolar, neste capítulo trazemos as contribuições dos sujeitos da pesquisa, obtidos através dos formulários e das entrevistas realizadas com os jovens que se encontravam em situação de abandono e/ou evasão escolar, no recorte temporal de 2017-2020, bem como dos formulários respondidos pelas pedagogas.

Iniciamos apresentando a caracterização das escolas pesquisadas, que foi realizada a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como as ações desenvolvidas pelas escolas em relação à infrequência dos alunos, expressas nestes documentos. Trazemos também as características dos jovens participantes da pesquisa através dos dados constantes em suas fichas de matrícula. Em seguida, analisamos os dados relacionados ao fracasso e abandono escolar, trazendo as contribuições das pedagogas participantes, além dos dados referentes ao rendimento escolar e distorção idade-série. Finalizamos com as contribuições dos jovens acerca da leitura que fazem da sua relação com a escola e suas motivações quanto ao abandono dos estudos, apoiando-nos, ao longo da análise, nos autores que embasam nossa pesquisa.

3.1 Caracterização das escolas participantes da pesquisa

Para compreender os jovens que fazem parte do contexto escolar, entendemos que é necessário conhecer, mesmo que brevemente, a história da unidade escolar a que pertencem ou pertenceram. Iniciamos, então, a caracterização de cada unidade escolar a partir dos PPP disponíveis no momento da escrita desta pesquisa.

3.1.1 Colégio Estadual Tom Jobim

Conforme o PPP – 2018, a escola teve início em abril de 1943, próximo onde hoje se encontra, sendo inaugurada em 1960. A escola atendia as séries iniciais do 1º grau e alguns cursos técnicos (estes atendidos até 1978). A partir de 1978, passou a atender as séries finais do 1º grau e, em 1996 passou a ofertar o curso de Educação Geral, atual Ensino Médio. Atualmente atende cerca de 1.200 alunos entre os Anos Finais do Ensino Fundamental (diurno) e o Ensino Médio (diurno e noturno).

O colégio está localizado no anel central do município e recebe alunos de todas as localidades – centro, bairros e comunidades do interior, tendo realidade socioeconômica também diversificada: são filhos de comerciários, empresários, funcionários públicos, agricultores, trabalhadores informais. Ainda conforme informações no PPP, poucos alunos fazem parte de programas do governo federal e muitos dos jovens atendidos pela instituição exercem tarefas remuneradas, iniciando a experiência no mercado de trabalho.

3.1.2 Colégio Estadual Elis Regina

O Colégio Estadual Elis Regina fica localizado na periferia do município, a aproximadamente 1,9 km da Escola Tom Jobim – zona central e oferta o Ensino Médio apenas no noturno. Iniciou suas atividades em fevereiro de 1979, atendendo as séries iniciais do Ensino Fundamental – anteriormente chamado de 1º Grau. Em 1994, a escola passou a ofertar as turmas de 5ª a 8ª séries no período diurno e, em 2008, recebeu a autorização para a oferta gradativa do Ensino Médio, ofertado apenas no período noturno.

Atualmente, atende cerca de 422 alunos⁴⁴ entre os três turnos, atendendo alunos do Ensino Fundamental Anos Finais (diurno) e do Ensino Médio (noturno) com uma turma para cada série. Conforme o PPP – 2019, o colégio atende alunos residentes no bairro de localização da instituição, bem como de outros sete bairros, além das comunidades do interior pertencentes ao georreferenciamento. As famílias pertencem a classes socioeconômicas diversificadas, uma vez que os responsáveis desempenham funções como comerciários, microempresários, autônomos, funcionários públicos, agricultores e trabalhadores informais.

⁴⁴ Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=dca&codigoEstab=700&codigoMunicipio=1870>. Acesso em: 30 jul. 2021.

3.1.3 Colégio Estadual Vinícius de Moraes

A Escola Vinícius de Moraes fica localizada na Zona Sul do município, há cerca de 4,3 km de distância da Escola Tom Jobim. Atualmente atende cerca de 914 alunos do Ensino Fundamental Anos Finais (no período diurno) e Ensino Médio com turmas no matutino e no noturno.

Conforme dados constantes no PPP – 2011, a instituição iniciou suas atividades em 1979 como extensão de outra escola estadual das imediações, ofertando as séries iniciais do 1º Grau. Em 1981, foi implantada a então escola Vinícius de Moraes que passaria a ofertar o 1º Grau completo – 1ª a 8ª Séries, inclusive, a partir de 1982, as turmas de 5ª a 8ª Séries no período noturno. A autorização para oferta do Ensino Médio, então Educação Geral, ocorreu em 1989.

A descrição referente à caracterização da população atendida revela que houve um crescimento de moradores na região de localização da escola e que, em sua maioria, as famílias pertencem a um nível socioeconômico baixo, refletindo no aproveitamento escolar dos filhos, uma vez que, conforme explanado, ao se alcançar idade favorável para ingresso no mercado de trabalho, muitos dos alunos buscam vagas para auxiliar na renda familiar. Interessante que, embora o documento date do ano de 2011 e que o documento mais atualizado ainda esteja em fase de organização, ele traz uma análise mais detalhada da comunidade atendida, apresentado aproximações de percentuais das famílias conforme o nível de estudo, trabalho, renda, moradia, entre outros dados, conforme observamos no trecho retirado do PPP (2011, p. 6):

1% dos pais têm Ensino Superior completo e 2% incompleto; 6% tem Ensino Médio completo e 18% incompleto; 7% tem Ensino Fundamental completo e 12% incompleto; 26% tem 1ª a 4ª série completo e 23% incompleto. Outra informação significativa é a de que 8% dos pais afirmam nunca terem frequentado a escola regular, ou seja, são analfabetos.

Entre os pais, 92% fazem parte da PEA – População Economicamente Ativa, sendo que 24% estavam desempregados. Entre os empregados, 33% trabalham na economia informal sem registro em carteira, conseqüentemente sem a proteção da previdência social. Entre as mães, a situação é ainda pior, somente 60% fazem parte da PEA, sendo que 26% estavam desempregadas naquele momento; das empregadas, 28% trabalhavam como diaristas domésticas, a maioria sem carteira 7 de trabalho e com rendimentos inferiores ao salário mínimo.

Diante da fragilidade socioeconômica apresentada por maior parte da comunidade atendida, a escola busca desenvolver um trabalho que permita não apenas o acesso, mas a permanência nela, tendo sido apontado como um grande desafio educacional, uma vez que “a

escola não se encontra dissociada das questões que norteiam o modo de produção capitalista; está estreitamente relacionada ao sistema vigente da sociedade” (SAGRILO, 2016, p. 64).

3.2 A realidade do abandono e da evasão nas escolas pesquisadas

No caminho percorrido para caracterizar as escolas pesquisadas, buscamos analisar quais são as compreensões trazidas em seus PPPs sobre as ações a serem desenvolvidas diante da infrequência dos alunos. Em todos os documentos, citou-se que seguem as orientações do Caderno do Programa de Combate ao Abandono Escolar, em sua 1ª edição de 2013, buscando realizar os procedimentos constantes deste caderno. Seguindo na busca pela compreensão de como cada escola se organiza nas ações específicas quando percebem a infrequência de algum aluno, encontramos as ações descritas no Quadro 1:

Quadro 1 – Ações da escola ao identificar infrequência escolar

Escola	Ações/responsáveis			
	Professor	Equipe pedagógica	Direção escolar	Esgotados recursos da escola
Tom Jobim	- Ao perceber 5 faltas consecutivas ou 7 alternadas dos alunos deve comunicar Equipe Pedagógica.	- Realiza contato com a família/responsável: Ligação Envio de comunicados Chamamento para reunião - Esgotadas tentativas, comunica direção.	- Busca realizar reunião na escola com a família. - Tendo insucesso no comparecimento da família na escola, a direção vai até a residência do aluno.	- Comunicação ao Conselho Tutelar ⁴⁵ após esgotados os procedimentos de busca ativa ⁴⁶ pela escola.
Elis Regina	- Ausência de 5 dias consecutivos ou 7 alternados em 60 dias deve ser comunicado à Equipe Pedagógica	- A Equipe acompanha a frequência dos alunos através de registros diários nas turmas; - Da ausência do aluno as pedagogas entram em contato com os responsáveis via telefone, comunicados formais, solicitação para comparecimento na escola; - Registra no SERP os casos de infrequência conforme orientações do Caderno de Combate ao Abandono Escolar - Comunica a direção quando não logra êxito no contato e retorno do estudante.	- Realiza a busca ativa do aluno através de agendamento de reunião com os responsáveis - na escola quando consegue contato com o familiar, ou na residência, quando não há êxito em contatar o responsável.	- Ao esgotar as tentativas para retorno do estudante, a direção encaminha comunicado via SERP para o Conselho Tutelar.
Vinícius de Moraes	A escola em seu PPP não discorre sobre as ações que realiza diante da infrequência dos alunos, porém cita o programa FICA ⁴⁷ – Ficha de Comunicação de Aluno Ausente: “Fica: tem como objetivo a garantia de que nenhuma criança fique fora da escola, impedindo que o número de evasão escolar, motivado por vários fatores aumente” (PPP, 2011, p. 46).			

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das informações encontradas nos PPPs das escolas.

⁴⁵ O Colégio Estadual Tom Jobim, em seu PPP, relata que preenche o Formulário de Notificação Obrigatório de Estudante Ausente e envia juntamente com um ofício solicitando atendimento e apoio do Conselho Tutelar na busca pelo aluno infrequente. A partir de 2016 iniciou-se a implementação do Sistema Educacional da Rede de Proteção (SERP), para registrar os casos de infrequência, substituindo as fichas físicas (Anexos) do Caderno do Programa de Combate ao Abandono Escolar (PCAE). O sistema é utilizado para o preenchimento e fluxo dos encaminhamentos e sua tramitação se dá na sua integralidade no formato *on-line*. Desde então, todas as unidades escolares pertencentes ao Sistema Estadual de Educação utilizam esta ferramenta para seus devidos registros. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1484>. Acesso em: 1 ago. 2021.

⁴⁶ Compreendem-se como Busca Ativa todos os encaminhamentos realizados pela escola para retorno do estudante. Pode se dar através de telefonema, mensagem de textos, *e-mail*, bilhete, carta registrada, reuniões realizadas na escola ou na casa do estudante na presença dos pais ou responsáveis. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/faq/category.php?categoryid=13>. Acesso em: 2 ago. 2021.

⁴⁷ O programa Ficha de Comunicação do Aluno Ausente (FICA), criado pelo Ministério Público Federal, foi oficializado no Estado do Paraná em 2005, com o objetivo de enfrentar a evasão escolar nas instituições de ensino que atendem a Educação Básica. Em 2013, passou por reformulações passando a ser denominado de Programa de Combate ao Abandono Escolar (PCAE).

Como já dito, desde 2016 o sistema de registro dos casos de infrequência e do fluxo dado quando não há retorno do aluno para a escola, após esgotados todos os recursos possíveis de busca ativa, passou a acontecer através do Sistema Educacional da Rede de Proteção (SERP). O fato de o documento da escola Vinícius de Moraes ser de 2011 justifica a ausência da descrição da utilização desta ferramenta, porém, ainda assim há a carência de, mesmo neste documento, haver o detalhamento de como os gestores procediam diante dos casos de infrequência, uma vez que o Programa Fica (2009) apresentava o fluxo a ser seguido pelas escolas bem como as fichas (anexos do caderno de orientação) para o preenchimento e posterior notificação aos órgãos competentes.

Apresentado brevemente o que traz o documento de cada escola, seguimos com os dados levantados em relação à oferta de matrículas na 1ª série do Ensino Médio, a caracterização sociológica dos alunos, bem como dados referentes ao rendimento escolar e distorção idade-série.

Em relação à oferta de turmas dentro do recorte temporal de nossa pesquisa, o Colégio Estadual Tom Jobim ofertou, em cada um dos anos letivos de 2017 a 2020, 6 turmas de 1ª série no período diurno e 1 turma no período noturno, contava com 339 matrículas⁴⁸ na 1ª série do Ensino Médio, sendo 273 no período diurno e 66 no período noturno. Já para o ano letivo de 2018, foram 304 matrículas realizadas, sendo que no período diurno havia 250 alunos e no noturno 54. Para o ano letivo de 2019, a escola contou com 232 matrículas no diurno e 59 matrículas no noturno, totalizando 291 alunos. Em 2020, totalizou 228 matrículas: 190 no diurno e 38 no noturno. Observamos um decréscimo no número de matrículas no quadriênio analisado.

Ao realizar a caracterização sociológica evidenciando gênero e cor, conforme a autodeclaração nas fichas de matrículas destes alunos e dados de desistência e reprovação por frequência conforme gênero, temos:

⁴⁸ Conforme dados coletados no Sistema Estadual de Registro Escolar do Estado do Paraná. As consultas ocorreram em conformidade e seguindo as autorizações fornecidas pelos gestores escolares.

Quadro 2 – Caracterização sociológica dos alunos da 1ª série do Ensino Médio diurno no Colégio Estadual Tom Jobim

DIURNO														
	PRETA		BRANCA		PARDA		INDÍGENA		NÃO DECLARADO		DESISTENTES		REPROVADOS POR FREQUÊNCIA	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
2017	1	2	88	92	34	46	0	0	4	5	0	1	6	5
2018	4	1	77	96	36	39	0	0	5	1	0	0	9	8
2019	3	0	90	70	22	37	0	0	6	4	2	3	9	7
2020	3	0	68	62	21	26	0	0	7	3	8	2	14	4
Totais	11	3	323	320	113	148	0	0	22	13	10	6	38	24

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos escolares (2017-2020).

Ao observar o quadro acima, encontramos que, entre 2017 e 2020, dos 953 alunos matriculados, 16 abandonaram seus estudos, sendo que a maioria é do sexo masculino. Chama a atenção que, dentre estes alunos que tiveram matrícula neste período, 62 alunos reprovaram por frequência, configurando outra fragilidade para a permanência e, conseqüentemente, progresso na continuidade dos estudos. Porém, essa fragilidade não será abordada nesta pesquisa, devido a temporalidade para a sua execução.

Abaixo, apresentamos a caracterização referente ao noturno do Colégio Estadual Tom Jobim:

Quadro 3 – Caracterização sociológica dos alunos da 1ª série do Ensino Médio noturno no Colégio Estadual Tom Jobim

NOTURNO														
	PRETA		BRANCA		PARDA		INDÍGENA		NÃO DECLARADO		DESISTENTES		REPROVADOS POR FREQUÊNCIA	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
2017	1	0	24	12	18	8	0	0	3	0	10	5	9	0
2018	4	1	12	14	13	9	0	0	1	0	0	0	7	12
2019	0	0	25	18	5	11	0	0	0	0	5	2	15	7
2020	0	0	17	12	7	2	0	0	0	0	6	2	4	1
Totais	5	1	78	56	43	30	0	0	4	0	21	9	35	20

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos escolares (2017-2020).

No período noturno, no mesmo quadriênio de 2017-2020, encontramos nos registros oficiais um total de 217 matrículas. Destas, 30 abandonaram a escola, sendo 21 alunos do sexo masculino. Neste recorte e turno, a escola totalizou ao final do ano letivo 55 alunos que reprovaram por frequência.

Seguindo a caracterização das escolas, apresentamos a seguir o Colégio Estadual Elis Regina, que oferta o Ensino Médio apenas no período noturno. No ano letivo de 2017, a escola contava com 50 matrículas. Para o ano de 2018, a escola contou com 48 matrículas em seu total.

Em 2019, foram 49 matrículas e, em 2020, 38 matrículas. Observamos que, dentro do quadriênio, houve uma manutenção do número de matrículas nos primeiros três anos e um decréscimo no último ano. A caracterização detalhada pode ser observada no Quadro 4:

Quadro 4 – Caracterização sociológica dos alunos da 1ª série do Ensino Médio noturno na Escola Elis Regina

NOTURNO														
	PRETA		BRANCA		PARDA		INDÍGENA		NÃO DECLARADO		DESI- STE- NTE- S	REPROVADOS POR FREQUÊNCIA		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
2017	0	0	12	8	14	16	0	0	0	0	11	4	3	0
2018	1	0	13	13	15	6	0	0	0	0	5	3	4	2
2019	1	0	11	9	10	18	0	0	0	0	4	3	8	4
2020	0	0	12	7	11	8	0	0	0	0	0	0	4	2
Totais	2	0	48	37	50	48	0	0	0	0	20	10	19	8

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos escolares (2017-2020).

Durante o quadriênio abordado na pesquisa, a escola registrou um total de 185 matrículas e, destas, 30 alunos abandonaram a escola. O ano letivo que mais apresentou abandono foi o de 2017, em que 15 alunos deixaram de estudar. Tanto no cômputo geral do quadriênio, quanto no ano letivo destacado, o maior índice de abandono se encontra entre os alunos do sexo masculino. Ao comparar com o resultado dos alunos reprovados por frequência, observamos que há uma proximidade das quantidades, pois dentro deste recorte analisado, 27 alunos se encontram nesta categoria. Mais uma vez e de forma ainda mais acentuada nesta escola, observamos a fragilidade em ofertar e manter estes alunos na escola.

Seguindo para a caracterização da terceira escola participante, temos que, em 2017, o Colégio Estadual Vinícius de Moraes ofertou 3 turmas de 1ª série do Ensino Médio, sendo duas no período diurno e uma no período noturno, totalizando 144 matrículas (90 no período diurno e 54 no período noturno). Para o período letivo de 2018, a escola contou com a mesma oferta de números de turmas e teve 128, sendo 81 no período diurno e 47 no período noturno. Em 2019, foram 175 matrículas tendo aumento de oferta de uma turma no diurno, o que totalizou 127 alunos no diurno e, no período noturno uma turma com 48 matrículas. Já em 2020 observamos que houve oferta de duas turmas no diurno e uma turma no noturno, consequentemente diminuindo o número de alunos: 92 matrículas sendo no 62 diurno e 30 no noturno. A especificação das características sociológicas de interesse para esta pesquisa é demonstrada a seguir conforme Quadros 6 (diurno) e 7 (noturno):

Quadro 5 – Caracterização sociológica dos alunos da 1ª série do Ensino Médio diurno na Escola Vinícius de Moraes

DIURNO														
	PRETA		BRANCA		PARDA		INDÍGENA		NÃO DECLARADO		DESISTENTES		REPROVADOS POR FREQUÊNCIA	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
2017	0	0	24	16	29	11	0	0	1	0	0	0	1	2
2018	0	1	22	13	24	16	1	0	0	1	4	1	0	0
2019	1	1	28	36	26	30	0	0	1	3	5	5	4	3
2020	0	0	16	9	17	19	0	0	0	1	2	4	4	1
Totais	1	2	90	74	96	76	1	0	2	5	11	10	9	6

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos escolares (2017-2020).

Dos 347 alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio diurno, 21 abandonaram a escola no recorte de 2017-2020 e, destes, 11 eram do sexo masculino. Porém, notamos que a diferença entre o gênero ficou inexpressiva, uma vez que 10 alunas abandonaram a escola neste período. Observamos, ainda, que 15 alunos reprovaram por frequência, sendo a maioria do sexo masculino, trazendo um resultado diverso da situação de abandono. Ao olhar para o período noturno, temos o exposto no Quadro 6:

Quadro 6 – Caracterização sociológica dos alunos da 1ª série do Ensino Médio noturno na Escola Vinícius de Moraes

NOTURNO														
	PRETA		BRANCA		PARDA		INDÍGENA		NÃO DECLARADO		DESISTENTES		REPROVADOS POR FREQUÊNCIA	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
2017	1	0	15	5	9	19	0	0	1	0	1	0	4	4
2018	0	0	12	7	14	14	0	0	1	0	0	0	3	3
2019	0	0	14	5	15	14	0	0	0	0	7	5	1	1
2020	0	0	6	6	6	10	0	0	0	2	5	6	0	0
Totais	1	0	47	23	44	57	0	0	2	2	13	11	8	8

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos escolares (2017-2020).

Dos 176 alunos matriculados, 24 abandonaram a escola, porém, ao analisar o gênero, observamos que houve pouca diferença quantitativa entre os alunos. Já na questão da reprovação por frequência, tivemos resultados iguais neste quadriênio: 8 masculinos e 8 femininos.

Após a caracterização sociológica coletada em cada escola selecionada para a pesquisa, obtivemos como dados gerais das duas escolas pesquisadas no município de Pato Branco, que ofertam o Ensino Médio diurno, o que se apresenta no Quadro 7:

Quadro 7 – Caracterização sociológica dos alunos da 1ª série do Ensino Médio diurno, matriculados nas escolas Tom Jobim e Vinícius de Moraes no Município de Pato Branco

DIURNO														
	PRETA		BRANCA		PARDA		INDÍGENA		NÃO DECLARADO		DESISENTES	REPROVADOS POR FREQUÊNCIA		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
2017	1	2	112	108	63	57	0	0	5	5	0	1	7	7
2018	4	2	99	109	60	55	1	0	5	2	4	1	9	8
2019	4	1	118	106	48	67	0	0	7	7	7	8	13	10
2020	3	0	84	71	38	45	0	0	7	4	10	6	18	5
Totais	11	5	413	394	209	224	1	0	24	18	21	16	47	30

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos escolares (2017-2020). A Escola Elis Regina não oferta Ensino Médio no período diurno.

Conforme observamos, das 1.299 matrículas no quadriênio 2017-2020, encontramos registros de 37 abandonos – 21 meninos e 16 meninas. Já, para os dados de reprovação por frequência, 77 estudantes, sendo a maioria meninos. Ao olharmos para o período noturno, temos:

Quadro 8 – Caracterização sociológica dos alunos da 1ª série do Ensino Médio noturno, matriculados nas escolas Tom Jobim, Elis Regina e Vinícius de Moraes no Município de Pato Branco

NOTURNO														
	PRETA		BRANCA		PARDA		INDÍGENA		NÃO DECLARADO		DESISENTES	REPROVADOS POR FREQUÊNCIA		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
2017	2	0	51	25	41	43	0	0	4	0	22	9	16	4
2018	5	1	37	34	42	29	0	0	2	0	5	3	14	17
2019	1	0	50	32	30	43	0	0	0	0	16	10	24	12
2020	0	0	35	25	24	20	0	0	0	2	11	8	8	3
Totais	8	1	173	116	137	117	0	0	6	2	54	30	62	36

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos escolares (2017-2020).

O Quadro 8 apresenta um total de 560 matrículas no período noturno, tendo como resultado de final de período letivo do quadriênio, um total de 84 casos de abandono, em sua maioria meninos, e 98 reprovações por frequência.

Interessante que, ao buscar aproximar as escolas em relação aos dados coletados, duas unidades escolares atendem alunos de uma grande diversidade econômica, com exceção para a escola Vinícius de Moraes que atende, conforme o PPP, uma comunidade com fragilidades socioeconômicas. Em relação às análises referentes ao abandono comparando com a autodeclaração da cor e gênero, temos que as três escolas convergem ao apontar que a maioria dos casos de abandono ocorre entre alunos que se autodeclararam pardos e do sexo masculino, evidência que se mantém ao olharmos para a questão do turno, uma vez que o noturno apresenta

a maior taxa de abandono. Ainda, ao comparar os dados quantitativos, encontramos que os Colégios Tom Jobim e Vinícius de Moraes apresentam resultados gerais semelhantes quanto ao abandono (46 e 45 respectivamente). Porém, ao olhar para o número de matrículas no ensino médio noturno, o Colégio Vinícius de Moraes, localizado na periferia do município e atendendo pessoas de extratos sociais mais baixos, apresenta o maior índice de abandono, mantendo-o também quando comparado com o ensino médio diurno.

Em relação às divergências encontradas entre as três instituições pesquisadas, Vinícius de Moraes, conforme o PPP, apresenta uma maior vulnerabilidade social que as demais e teve, também, o maior número de meninas que abandonaram a escola no período diurno. Já em relação à cor, Tom Jobim apresentou dados muito próximos entre alunos desistentes pardos e brancos, mesmo ao compararmos o gênero, diferenciando-se das outras duas escolas, uma vez que a diferença entre autodeclarados pardos e brancos é expressiva.

Mas não apenas esses números nos prendem a atenção, como também o número de alunos reprovados por frequência ao final do quadriênio letivo considerado em nosso recorte temporal. Ao comparar o período diurno com o noturno neste ponto, encontramos no diurno o número de 77 alunos reprovados por frequência e, no período noturno, 98 alunos. Esses resultados levam a considerar que, “quando se aborda o tema evasão escolar, fala-se de uma variedade de situações de não permanência do aluno na escola, e não apenas no sentido de que o aluno escolheu sair, ou se esquivou da escola” (LOPES, 2017, p. 110). Diniz (2015, p. 20), em sua pesquisa “Evasão escolar no ensino médio: causas intraescolares na visão dos alunos”, realizada no município de Betim-MG, já tecia reflexão acerca dos índices de abandono e evasão, uma vez que, mesmo diante do aumento significativo que presenciamos de matrículas na educação básica brasileira, os números que se referem ao abandono e a evasão são alarmantes, “revelando que a universalização do acesso não foi suficiente”.

3.3 Equipes Pedagógicas e os fatores que contribuem para o abandono

Buscar compreender os fenômenos Abandono e Evasão Escolar nos leva a olhar para além do que se apresenta à frente das vistas em um primeiro momento, ou seja, além das costumeiras inferências, uma vez que “o abandono e a evasão são determinados por vários fatores, extra e intraescolares, ambos não podem ser entendidos de forma fragmentada, pois, um está atravessado pelo outro” (RAJEWSKI, 2016, p. 84).

Para que fosse possível compreender esta realidade diversa e ao mesmo tempo atrelada a condicionantes sociais e, devido às dificuldades encontradas para estabelecer contato com os alunos sujeitos da pesquisa, ampliamos a coleta de dados para a Equipe Pedagógica das escolas selecionadas. Para tanto, enviamos formulários para o *e-mail* de cada pedagoga das instituições que atendem ao Ensino Médio, totalizando 9 envios. Destes, recebemos retorno de 6, sendo cinco que atuam diretamente com o Ensino Médio e uma que colabora eventualmente. O quadro abaixo caracteriza as participantes:

Quadro 9 – Caracterização das pedagogas participantes da pesquisa

PSEUDÔNIMO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA	TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO MÉDIO
Dorina	9 anos	6 anos
Emília	16 anos	Não informado
Hannah	16 anos	4 anos
Maria	17 anos	24 anos
Débora	Uma semana	10 anos
Nise	9 anos	9 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das informações recebidas, observamos que, à exceção de uma participante que estava na instituição há uma semana, as demais compõem o quadro pedagógico no mínimo há nove anos, o que contribui para a aproximação com a realidade das escolas, com as comunidades/famílias atendidas, uma vez que a rotatividade de profissionais dificulta essa relação. Assim, concordamos com Fantinel (2018, p. 128) que “o vínculo com a instituição é relevante para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem”, contribuindo para que haja a relação de pertencimento ao lugar, ao espaço que se faz parte.

Intencionando compreender como a Equipe Pedagógica percebe esses jovens, solicitamos que cada participante indicasse o perfil dos jovens que frequentam as turmas da 1ª série do Ensino Médio na escola. Diante do retorno, percebemos que a maioria dos alunos são considerados de classe baixa quanto à renda e que residem na zona urbana com seus pais e, em sua maioria, estudam e trabalham.

Para que a Equipe Pedagógica conheça os jovens da escola, há a necessidade de ir além dados, é preciso que se desenvolva uma relação com este jovem, o que exigirá aproximação e, por vezes, mudança de olhar, de concepção de quem é cada um desses sujeitos com os quais diariamente nos encontramos nas escolas nas quais trabalhamos. Esta visão é compartilhada com Bueno (2015), que aborda a necessidade de considerar a organização social na qual o aluno faz parte, para que seja possível percebê-lo de forma sistêmica. Ainda, esse olhar nos leva a

considerar que haverá, por vezes, um esforço das e entre as partes, mas que, ao entendermos este esforço como parte do processo de compreensão desses sujeitos e entre esses sujeitos, arrisco ponderar, concordaremos que “o esforço de conhecer e reconhecer os jovens estudantes pode levar à descoberta dos jovens reais e corpóreos que habitam a escola. E que, em grande medida, podem afastar das representações negativas dominantes ou das abstrações sobre o ‘jovem ideal’” (BRASIL, 2013b, p. 16), uma vez que todos somos parte de uma realidade ampla, com seus próprios desafios, limitações e vivências.

Ao pensar sobre a escola, inevitavelmente vem no imaginário uma instituição padronizada, erguida em bases conceituais, em suas regras, na sua forma escolar. Cabe analisarmos essa idealização de espaço escolar, pensado também para “um aluno idealizado, bem alimentado, educado, disciplinado, que vem para escola para aprender, com família organizada e interessada pela vida escolar do filho” (GESSER; MARTINS, 2016, s.p.), o que contrasta com as realidades encontradas e vivenciadas no dia a dia da escola. Cabe lembrar:

Considerando a conquista histórica do acesso à escola enquanto direito, sua ampliação em todos os níveis e a universalização em processo, no caso aqui do Ensino Médio, as escolas, principalmente as públicas, passaram a receber um contingente de alunos cada vez mais heterogêneo, marcado por um contexto de desigualdade social e exclusão, então, o perfil do aluno tem mudado e as demandas trazidas para uma escolarização de qualidade são diferenciadas (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 203).

Seguindo a caracterização dos jovens da 1ª série do Ensino Médio, ao buscar identificar o perfil dos que abandonam a escola segundo o entendimento da equipe pedagógica, temos a seguinte situação:

Quadro 10 – Perfil dos jovens que abandonam a 1ª série do Ensino Médio – Equipe Pedagógica

Perfil dos Jovens		Pedagogas					
		Dorina	Emília	Hannah	Maria	Débora	Nise
Reside	Cidade	X				X	
	Interior	X					
Mora com	Pais	X		X		X	
	Parentes	X					X
Quanto a idade	Menor			X			
	Maior	X					
Gênero	Feminino						
	Masculino	X		X			
Quanto a Renda (Classe)	Baixa	X		X		X	X
	Média						
Quanto a ocupação	Estuda						
	Estuda e Trabalha	X	X		X	X	X

Fonte: Formulários respondidos pelas pedagogas das escolas pesquisadas. (Elaboração própria).

Através das respostas ao formulário, a equipe pedagógica percebe que a maioria dos jovens que abandonam são “meninos” que “moram com os pais”, oriundos da “classe baixa” que buscam dividir seu tempo entre o estudo e o trabalho.

Lopes (2017, p. 152) escreve que “a problemática da evasão integra aspectos conflitantes e abarcam várias dimensões como as socioeconômicas, culturais, históricas como também pedagógica que influenciam na tomada de decisão dos alunos, ao abandonarem seus estudos”. Como forma de alargar esse entendimento, solicitamos que as pedagogas participantes identificassem quais fatores internos e externos contribuem para o abandono escolar.

Quadro 11 – Fatores internos e externos que contribuem para que o jovem não permaneça na escola – Equipe Pedagógica

Fatores Internos	Fatores Externos
Desinteresse pelo estudo	Mercado de trabalho (o jovem precisa trabalhar para ajudar no sustento da casa)
Não percepção da importância em estudar	Drogadição
O jovem não se identifica com o espaço escolar	Gravidez na adolescência
A escola não faz sentido para o jovem	Pobreza
Déficit de aprendizagem	
Repetências frequentes	
Falta de infraestrutura	
Falta de apoio familiar	

Fonte: Formulários respondidos pelas pedagogas das escolas pesquisadas. (Elaboração própria).

Conforme o Quadro 11, os fatores “desinteresse pelo estudo”, “não percepção da importância em estudar” e “o jovem não se identifica com o espaço escolar” aparecem como principais determinantes nos fatores intraescolares. Já para os fatores externos, as pedagogas concordam entre si em unanimidade ao dizer que o mercado de trabalho se destaca como motivador para que o jovem decida abandonar seus estudos.

Ainda sobre o ponto de vista das pedagogas participantes, encontramos a concordância em duas respostas, Pedagoga Dorina – Escola Tom Jobim e Pedagoga Débora – Escola Vinícius de Moraes respectivamente, quando atribuem como um dos fatores internos que contribuem para que o aluno abandone, o fato de a escola não fazer sentido para o jovem, contribuindo para a desmotivação e, como registrado por uma das participantes:

Nossos jovens não conseguem ter perspectiva da importância do estudo para o futuro. A sua visão de futuro é volúvel. Não se prendem numa preparação e visão de futuro estruturado. Estudam “porque é obrigatório”. Podem ser qualquer coisa “quando crescerem”. Se não deu certo, “tentam outra coisa”.
(Pedagoga Dorina)

Temos, neste ponto da análise, que, na visão das equipes pedagógicas, as causas, tanto intraescolares como extraescolares, recaem na responsabilização maior do jovem. Tomando o que já abordamos no capítulo 1 desta pesquisa, ao buscar justificar o fracasso observado no percurso dos alunos, no caso da nossa pesquisa, dos jovens, percebemos o quão arraigada ainda persistem as explicações que culpabilizam os jovens, uma vez que, mesmo sem intencionar, apontamos que cabe aos jovens a decisão de permanecer na escola e, quando isso não ocorre, elencamos os “fatores” que justificam o abandono: a carência de cultura, de condição socioeconômica, a falta de interesse, a família que não se envolve e não apoia o filho/a filha, o uso de drogas ilícitas, a escolha em trabalhar (ou a necessidade de), entre tantos outros que

costumeiramente ouvimos pelos corredores dos colégios. Lugli e Gualtieri (2012), falando da forma como o aluno é entendido na escola, dizem que, através de um ideário neoliberal, a meritocracia se faz bem presente, uma vez que cabe ao aluno usar de suas aptidões e se esforçar para alcançar o sucesso que está disponível a todos. Não estamos aqui, através desta análise, culpabilizando a escola pelo fracasso dos jovens, mas buscamos durante o trabalho desenvolvido permitir que se olhe para este desafio tão presente em nossas escolas através de outras lentes, buscando compreender o que contribui para que o jovem não tenha sucesso, ao menos não no tempo apropriado como adequado, em sua caminhada no ensino.

As pedagogas participantes responderam no formulário a uma questão que solicitava identificar o fator que se destacava como influenciador do abandono. Na concepção de três participantes, o fator “trabalho” interfere diretamente na continuidade dos estudos e, para outras três, a “desmotivação”, “não percepção da importância de estudar” e a “falta de consciência sobre a importância do estudo” são os fatores que mais se destacam. Interessante que todos estes fatores são externos à escola e relacionados diretamente ao aluno. A visão da equipe pedagógica reflete o entendimento de que a responsabilidade pela continuidade dos estudos e sucesso nesta trajetória recai sobre os alunos, uma vez que “nesse contexto, a educação caminha da mesma forma, pois cobra do aluno competências pessoais, e deixa recair sobre ele a responsabilidade sobre o sucesso e o insucesso escolar, e, conseqüentemente, o problema da inserção no mercado de trabalho” (LOPES, 2017, p. 51). Há uma certa dificuldade em perceber que, além da participação da escola em assegurar uma educação não apenas de qualidade, mas um ambiente que oportunize ao jovem sentir-se parte de sua historicidade, desenvolvendo percepções positivas quanto ao ato de aprender, bem como com o espaço escolar, faltam, em nosso sistema educacional, políticas públicas que assegurem efetiva e eficazmente a permanência dos jovens na escola. Porém, é necessário lembrar que os fatores internos e externos não configuram por si só o momento vivenciado pelos jovens. Para Aquino (2016, p. 59), tais fatores acentuam

[...] a relação que os problemas externos têm na vida escolar e podem afetar a decisão de sair da escola. No entanto, a escola além de se preocupar com seus problemas internos, precisa urgentemente se inteirar do mundo à sua volta como forma de entender por que alunos decidem ou não abandonar, e buscar formas diferenciadas de enfrentamento.

Outros fatores observados na compilação dos dados nos chamou a atenção: a taxa de rendimento e de distorção idade-série. Inicialmente, apresentamos a taxa de rendimento de cada escola, na sequência a de distorção idade-série (quadros 12, 13, 14).

Quadro 12 – Taxa de Rendimento (%) – Ensino Médio Colégio Estadual Tom Jobim – 2017-2020

SÉRIE	APROVAÇÃO				REPROVAÇÃO				ABANDONO			
	2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020
1ª	71,9	76,4	67,9	80,5	21,7	23,6	31,2	11,2	6,4	0,0	0,9	8,3
2ª	76,6	83,2	89,2	86,7	14,7	16,8	9,9	10,1	8,7	0,0	0,9	3,2
3ª	86,4	88,8	85,7	90,7	8,3	11,2	12,2	4,6	5,3	0,0	2,1	4,7
TOTAL	78,6	82,6	80,8	85,9	14,8	17,4	17,9	8,6	6,6	0,0	1,3	5,5

Fonte: Elaborado pela autora a partir de INEP (2017-2020).

Quadro 13 – Taxa de Rendimento (%) – Ensino Médio Colégio Estadual Elis Regina – 2017-2020

SÉRIE	APROVAÇÃO				REPROVAÇÃO				ABANDONO			
	2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020
1ª	61,1	56,8	46,2	81,6	8,3	25,0	41,0	18,4	30,6	18,2	12,8	0,0
2ª	61,3	60,0	65,8	64,5	12,9	20,0	28,9	35,5	25,8	20,0	5,3	0,0
3ª	57,9	73,1	63,3	57,6	2,6	3,8	26,7	42,4	39,5	23,1	10,0	0,0
TOTAL	60,0	61,9	57,9	68,6	7,6	18,1	32,7	31,4	32,4	20,0	9,4	0,0

Fonte: Elaborado pela autora a partir de INEP (2017-2020).

Quadro 14 – Taxa de Rendimento (%) – Ensino Médio Colégio Estadual Vinícius de Moraes – 2017-2020

SÉRIE	APROVAÇÃO				REPROVAÇÃO				ABANDONO			
	2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020
1ª	85,3	70,0	79,5	74,4	13,7	24,4	9,8	5,8	1,0	5,6	10,7	19,8
2ª	76,3	73,0	70,5	80,8	16,5	22,0	9,1	3,3	07,2	5,0	20,4	15,9
3ª	87,3	88,8	81,6	75,3	9,5	7,5	1,3	1,2	3,1	3,7	17,1	23,5
TOTAL	83,0	76,7	77,3	77,4	13,3	18,5	7,3	3,5	3,7	4,8	15,4	19,1

Fonte: Elaborado pela autora a partir de INEP (2017-2020).

Os quadros acima apresentam as taxas de rendimento de cada uma das escolas pesquisadas, porém neste momento, olhamos com maior atenção à Reprovação. Nestes dados, a Reprovação é formada pelos alunos que reprovaram por não alcançarem o rendimento (nota) necessário para a aprovação à série seguinte e pelos alunos que foram reprovados por frequência, ou seja, por aqueles alunos que no decorrer do ano letivo apresentaram infrequência, assistiam algumas aulas, por um período de dias e voltavam a faltar e, também, por aqueles alunos que deixaram de frequentar, porém não foram registrados no sistema como casos de abandono. Em relação às taxas de abandono escolar, percebemos que o Colégio Tom Jobim, em 2017, apresentava uma taxa de 6,6% de casos que se encaixam como abandono. Já nos dois anos seguintes apresentou uma redução significativa, porém em 2020 – ano em começou a pandemia por Covid-19 – apresentou uma elevação chegando a 5,5% de abandono na 1ª série do Ensino Médio. No Colégio Elis Regina, observamos que, em 2017, apresentou uma taxa de 32,4% de abandono, taxa bem expressiva, mas que veio apresentando um declínio e, em 2020, consta que não houve abandono⁴⁹ (0,0%). Ao analisar as ações desenvolvidas pela escola para

⁴⁹ Cabe registrar que o ano letivo de 2020 foi quando começou a pandemia de Covid-19. Desta forma, a partir de março deste ano, as escolas realizaram atendimento no formato remoto, proporcionando entrega e coleta de atividades impressas e através da Plataforma Classroom, para os alunos que tivessem acesso à internet. Interessante que, segundo os resultados apontados pelos documentos da escola, não houve abandono, mas por

combater esta situação, a pedagoga relatou em suas contribuições que são desenvolvidas ações diversas, como

[...] palestra para os estudantes sobre a importância dos estudos [...], análise e planejamento de ações com os educadores quanto a metodologias diferenciadas, diálogo frequente com os alunos e tentativas de contato com a família dos estudantes que abandonam a escola. (Pedagoga Hannah).

O Colégio Vinícius de Moraes por sua vez, apresentou uma elevação expressiva na taxa de abandono nos últimos dois anos do quadriênio pesquisado (2019, 2020). Segundo a contribuição das pedagogas, ao observarem que há casos de infrequência, começa o processo de busca ativa desses alunos, para realizar as tentativas de que o jovem retome seus estudos. Vale lembrar que este procedimento não ficou bem esclarecido no documento norteador da escola, o PPP, e que as respostas nos formulários foram bem diretas, não permitindo maiores análises quanto ao procedimento adotado e suas fases de execução.

Ao observar as taxas de reprovação na 1ª Série do Ensino Médio, temos que os Colégios Estaduais Tom Jobim e Elis Regina, tiveram suas maiores taxas de repetência no ano de 2019, com 31,2% e 41% respectivamente. O Colégio Estadual Vinícius de Moraes apresentou uma maior taxa de reprovação em 2018: 24,4%. Já quanto à taxa de abandono, temos os colégios Tom Jobim e Vinicius de Moraes em 2020 com 8,3% e 19,9% respectivamente e o Colégio Elis Regina, em 2017, com 30,6% de abandono na 1ª série. Ao voltar para os quadros 3 a 7, apresentados anteriormente, observamos que, em 2019, no Colégio Estadual Tom Jobim, 38 jovens reprovaram por frequência. No mesmo ano, no Colégio Estadual Elisa Regina foram 12 jovens que reprovaram por frequência. O Colégio Estadual Vinícius de Moraes apresentou, em 2018, o resultado de 6 alunos reprovados por frequência. Conforme Abramovay (2015, p. 37),

A escola não é, em muitos casos, um espaço democrático, sedutor, e igualitário, tal como concebido e idealizado. Embora seja esperado que ela funcione como um lugar de inclusão, de convivência das diversidades, de negociação, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns indivíduos e colocando “para fora” outros. Esses “outros”, em geral, são os que não conseguem responder às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar.

sua vez, ao observarmos os dados referentes a reprovação, encontramos que 31,4% dos alunos reprovaram, instigando o questionamento sobre a reprovação por frequência, o que por sua vez, em nosso entendimento, também reflete de forma velada o abandono.

Assim, “na escola, a exclusão se dá principalmente por meio do desempenho escolar, da repetência e da evasão” (ABRAMOVAY, 2015, p. 38). Um outro fator que corrobora muitas vezes para agravar o abandono e a evasão se refere à distorção idade-série, oriunda das sucessivas reprovações, contribuindo para o desinteresse e para o abandono escolar (DINIZ, 2015). Como possibilidade de análise, apresentamos os dados referentes à distorção idade-série das instituições sujeitos da pesquisa:

Quadro 15 – Taxa de Distorção Idade-Série (%) – Ensino Médio Colégio Estadual Tom Jobim

SÉRIE	2017	2018	2019	2020
1ª Série	23,6	19,3	27,1	35,9
2ª Série	26,4	14,4	15,9	22,2
3ª Série	17,2	21,8	21,9	19,5
Total	21,9	18,6	21,8	26,1

Fonte: Elaborado pela autora a partir de INEP (2017-2020).

Quadro 16 – Taxa de Distorção Idade-Série (%) – Ensino Médio Colégio Estadual Elis Regina

SÉRIE	2017	2018	2019	2020
1ª Série	58,8	50,0	33,3	31,6
2ª Série	34,5	50,0	20,3	38,7
3ª Série	28,2	35,7	32,1	21,2
Total	40,2	46,0	28,4	30,4

Fonte: Elaborado pela autora a partir de INEP (2017-2020).

Quadro 17 – Taxa de Distorção Idade-Série (%) – Ensino Médio Colégio Estadual Vinícius de Moraes

SÉRIE	2017	2018	2019	2020
1ª Série	18,9	25,8	20,8	35,7
2ª Série	23,5	13,0	20,7	27,5
3ª Série	12,8	23,9	8,1	28,4
Total	18,5	20,6	17,5	30,2

Fonte: Elaborado pela autora a partir de INEP (2017-2020).

Segundo Aquino (2016, p. 61), a distorção idade-série

[...] afeta a escola em todos os níveis e colabora para que o aluno se evada [...]. A diferença de idade é um ponto que inquieta alunos e professores, pois um aluno com distorção requer um atendimento diferenciado e quando não consegue acaba desistindo dos estudos.

Isso acontece porque a diferença de idade considerada adequada para cada série reflete os casos de reprovação e repetência, contribuindo para o abandono e, muitas vezes, para os casos de evasão.

Como dados para comparação e análise, apresentamos a Tabela 7 com a Taxa de Distorção Idade-Série referente às escolas pesquisadas entre 2017 e 2020. Nela é possível observar o aumento da distorção entre a idade do aluno e a série de matrícula nas escolas Tom Jobim e Vinícius de Moraes. Na escola Elis Regina, observamos que houve uma queda nesta

taxa entre 2019 e 2020, porém levamos em consideração que é uma escola que oferta uma turma de 1ª série no noturno, não tendo a oferta do Ensino Médio no diurno. A partir desta realidade, em comparação quantitativa, mesmo tendo diminuído a taxa de Distorção Idade-Série, ainda podemos considerar ponto de atenção quanto ao fluxo destes alunos.

Tabela 7 – Taxas de Distorção Idade-Série na 1ª Série do Ensino Médio no município de Pato Branco

Escolas Pesquisadas	Taxa Distorção Idade-Série			
	2017	2018	2019	2020
Tom Jobim	23,3	19,3	27,1	35,9
Elis Regina	58,8	50,0	33,3	31,6
Vinícius de Moraes	18,9	25,2	20,8	35,7

Fonte: Elaborada pela autora a partir de INEP (2017-2020).

Na Tabela 7, observamos que o Colégio Tom Jobim apresentou uma elevada taxa de distorção idade-série na 1ª série do Ensino Médio em 2020. Em contrapartida, o Colégio Elis Regina apresentou a maior taxa de distorção em 2017 e, nos três anos seguintes houve redução destas taxas.

As contribuições das equipes pedagógicas e os dados apresentados em relação ao rendimento escolar e a distorção idade-série nos permite analisar a questão do abandono, uma vez que, pelo olhar dos profissionais atuantes nestas escolas, muito se deve aos fatores relacionados ao aluno, sejam nos fatores internos quanto nos externos, ainda deixando sob responsabilidade do jovem permanecer ou não na escola. Em relação aos dados apresentados, resultados dos registros oficiais das escolas, percebemos que há uma elevada taxa de distorção idade-série na 1ª série do ensino médio, o que instiga questionarmos o quanto a relação ensino e aprendizagem, compreendendo que é um caminho de mão dupla, em que não apenas o aluno tem responsabilidade sobre o que se apropriou ou não em seu percurso letivo, mas também nós, professores que somos, contribuimos para que o aprendizado de fato ocorresse. Com essas inquietações apresentadas, na sequência apresentamos as contribuições dos jovens que aceitaram participar da pesquisa, acerca das motivações para o abandono escolar.

3.4 O que dizem os jovens sobre deixar de estudar

Conhecer as motivações que levaram os jovens participantes da pesquisa ao abandono e, alguns deles, para a evasão, é o combustível que nos moveu durante a pesquisa. Para tanto, apresentamos a partir deste momento as contribuições dos jovens participantes sobre o tema

“Abandono” e, para iniciar, apresentamos algumas características desses jovens, conforme observamos no Quadro 18:

Quadro 18 – Caracterização dos alunos participantes da pesquisa

PSEUDÔNIMO	ESCOLA	TURNO EM QUE ESTUDAVA	IDADE ATUAL	SEXO	ANO DO ABANDONO	RETOMOU ESTUDOS
Isaac	Tom Jobim	Manhã	19	M	2020	Não
Joana	Tom Jobim	Tarde	18	F	2019	Sim
Anne	Elis Regina	Noite	18	F	2017	Sim
Anita	Elis Regina	Noite	20	F	2017/2018	Não
Alexandre	Vinícius de Moraes	Manhã	20	M	2018	Não
Marie	Vinícius de Moraes	Manhã	16	F	2020	Não

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos participantes e dados colhidos das fichas de matrículas (2017-2020).

Para chegar aos seis participantes acima, como mencionado, realizamos um trabalho intenso de levantamento de dados e busca em manter contato com os alunos, para que fosse possível realizarmos entrevistas e, quando impossibilitado deste recurso, os participantes contribuíssem através de formulário enviado para o *e-mail* fornecido na matrícula ou no contato via WhatsApp.

A modernidade trouxe uma forma diferente das pessoas, sobretudo os jovens, de perceber o mundo, de senti-lo e vivê-lo. Bauman (2013) denomina de “era líquido-moderna”, alterando a linearidade existente e dando margem a uma nova realidade, com atores imprevisíveis, que mudam o rumo a todo e qualquer tempo. A educação se vê em meio a essa mudança rápida e, diante de sua origem primeira, se conflitua com o que se lhe exige hoje: uma educação que entenda as mudanças ocorridas na sociedade e que compreenda os alunos como seres que transformam seu jeito de pensar com rapidez, que se habitua em viver experiências passageiras, contrariando a estabilidade pensada na sociedade da qual muitos de nós fomos gerados, uma sociedade acostumada a estabilidade, configurada em modelos padronizados, como a própria escola, a família, o grupo religioso, entre outros. Para isso, primeiramente os professores precisam compreender essa diferença e ter consciência de que na era da revolução científica a escola não dá conta de ser a mesma da pré-modernidade.

As juventudes que chegam nas séries do ensino médio trazem essa movimentação nos seus hábitos, nos seus círculos de amizades e nas aproximações que constroem na escola. É interessante entender como estes jovens se percebem e quais são as memórias que evocam quando pensam no percurso escolar percorrido. Para compreender quais são os entendimentos

dos jovens acerca da trajetória escolar e da representação que esta tem para eles, trazemos as contribuições dos alunos que aceitaram participar, seja através da entrevista semiestruturada, seja pelos formulários disponibilizados através do Google Forms.

Na análise dos formulários recebidos e com a participação por meio de entrevista, alguns fatores se evidenciaram: “trabalho”, “estudo”, “desinteresse”, “dificuldade de aprendizagem”, “falta de identificação com a escola”, “amizade”, “*bullying*”, “saúde”, “aulas *on-line*”.

3.4.1 Estudo e Trabalho

Dos participantes, no ano em que abandonaram a escola, três responderam que estavam estudando e trabalhando – duas meninas e um menino. Os outros três relataram que apenas estudavam. Atualmente duas meninas e um menino relatam que estão trabalhando:

Quadro 19 – Situação de ocupação dos alunos no ano em que desistiu e atualmente

Nome	Escola	Turno que frequentava no ano do abandono	Ocupação quando do abandono	Ocupação atualmente
Isaac	Tom Jobim	Diurno	Estudava	Não trabalha nem estuda
Joana	Tom Jobim	Diurno	Estudava e trabalhava	Trabalha e estuda
Anne	Elis Regina	Noturno	Estudava e trabalhava	Não trabalha e estuda
Anita	Elis Regina	Noturno	Estudava	Trabalha e não estuda
Alexandre	Vinícius de Moraes	Diurno	Estudava e trabalhava	Trabalha e não estuda
Marie	Vinícius de Moraes	Diurno	Estudava	Não trabalha nem estuda

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos dados acima, podemos inferir que metade dos jovens que se dispuseram a participara da pesquisa se dedicavam exclusivamente aos estudos. Entre os jovens que estudavam e trabalhavam está Anne, que relatou que, no ano em que iniciou o Ensino Médio, trabalhava durante o dia e estudava a noite e que “era puxado, bem difícil. Eu saía da empresa e ia para a escola, nem passava em casa, aí eu decidi parar de estudar” (Anne, aluna do C. E. Elis Regina). A fala dela me remeteu às interações com os alunos do Ensino Médio de uma das escolas em que atuei como Pedagoga, quando os ouvia comentar que se deslocavam do trabalho para a escola, porque se fossem para casa não voltariam, pois o cansaço era muito grande, mas que sabiam que precisavam ir se quisessem “terminar a escola”. Lopes (2017) aponta que “a

necessidade de trabalhar foi outro fator externo à escola, mencionado pelos alunos evadidos” (LOPES, 2017, p. 218) e que a necessidade de trabalhar para auxiliar na complementação da renda gerava cansaço devido à jornada de trabalho, contribuindo para que os jovens desanimassem da jornada escolar por sentirem dificuldades em administrar estudos e trabalho, abandonando a escola, na maioria dos casos. O jovem Alexandre contribui com a análise ao relatar que buscou retomar os estudos em 2019, mas que devido ao fato de estar trabalhando em tempo integral e ter formado família, achou “muito corrido conciliar a rotina de trabalhar e estudar, então larguei meus estudos de vez” (ALEXANDRE, aluno do C. E. Vinícius de Moraes).

Segundo Dayrell (2007, p. 1109), “para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil”. Em contrapartida,

[...] hoje em dia, a formação, que era e permanece um direito fundamental do ser humano, e o diploma, que supostamente protege o trabalhador contra uma exploração exagerada da força de trabalho, viraram a maldição dos mais fracos: quem pouco frequentou a escola ou nela fracassou, quem não completou o ensino médio, quem não tem diploma não consegue emprego (CHARLOT, 2013, p. 84).

Segundo o autor, a escola não é responsável por arrumar emprego, mas por construir saberes. Esses saberes adquiridos durante a caminhada escolar contribuirão e permitirão pleitear, com maior ou menor probabilidade, as vagas empregatícias ofertadas pelo mercado de trabalho (CHARLOT, 2006). Ainda Pazello, Cabral e Cazolla (2008, p. 44) discutem que

[...] em função da alta taxa de distorção idade-série no Brasil, os jovens chegam ao Ensino Médio em idade mais avançada, em que o custo de oportunidade de se dedicar apenas aos estudos começa a pesar nas escolhas individuais. Assim, uma parte dos jovens de Ensino Médio estuda à noite e trabalha de dia, diferentemente dos alunos típicos de Ensino Fundamental, que estudam no período diurno. Assim, em função dos outros compromissos e até do cansaço, esses jovens podem vir a se dedicar menos aos estudos.

Esta realidade acompanha muitos dos jovens que chegam ao Ensino Médio e, embora alguns abdicuem de seus estudos em detrimento a outras necessidades ou projetos, outros os retomam com a intencionalidade de concluir a Educação Básica, como podemos perceber na fala de Anne, que atualmente cursa a 3ª série do Ensino Médio e atribui o retorno para a escola à importância que o estudo desempenha ao buscar uma profissão ou qualificação, como fica retratado na fala dela: “Hoje em dia o estudo é tudo na vida da pessoa. Eu decidi voltar para

terminar até o último ano. Não tem por que parar [de novo]” (Anne, aluna do Elis Regina, hoje estudando em instituição de outro município).

Ainda observamos no Quadro 19 que três dos participantes não estão estudando, nem trabalhando no momento. Segundo dados divulgados pelo IBGE-2019, “no Brasil, quase 11 milhões de jovens de 15 a 29 anos não estão ocupados no mercado de trabalho e nem estudando ou se qualificando”, representando “23% da população do país nesta faixa etária” (MARLI, 2019, p. 23). Esta parcela de jovens ficou conhecida como Nem-Nem, termo derivado do inglês *Not in Education, Employment, or Training* (NEET) surgida nos anos 1990 quando se iniciou a discussão sobre os jovens que não estavam estudando e não se encontravam no mercado de trabalho.

Observamos uma realidade que se mostra dura para com a juventude, pois muitos desses jovens desistem da escola pela necessidade de auxiliar no sustento da família e, ao se deparar com o desemprego, enfrentam outro desafio: encontrar emprego com baixa escolaridade, então, muitos deles tentam retomar os estudos e outros não o conseguem. Martins (2000, p. 26) faz uma reflexão sobre a dupla exclusão que esses jovens passam, ao escrever:

A maioria parou de estudar para ajudar no orçamento familiar, porém essa mesma maioria está desempregada, pois, quando uma empresa passa por um processo de reestruturação, os que têm um nível de escolaridade baixo são os primeiros a ser demitidos. Quando esse jovem tenta voltar a estudar, em geral não consegue, pelo fato de ser um desistente; a escola privilegia aquele aluno que não parou de estudar. Ele passa, portanto, por um processo de dupla exclusão do mercado de trabalho e do acesso à educação.

Ainda hoje observamos muitos jovens que se encontram na responsabilidade de auxiliar suas famílias. Sposito (2006) também trouxe em sua análise que o trabalho, que a princípio é visto como uma forma de sociabilidade e de construtor de identidade para os jovens, nem sempre espelha desta forma, pois parece que o trabalho representa mais a fonte de renda através de mero vínculo empregatício, do que algo que gere ou contribua para realizações pessoais. Por outro lado, busca-se entender outros fatores que levam os jovens ao abandono escolar, que não o trabalho.

3.4.2 Desinteresse, *Bullying*, Falta de identificação com a escola e Dificuldade de aprendizagem

Dentre os participantes, três apontaram que tiveram reprovações em seu percurso escolar. Vale observar que os fatores apontados como contribuintes para que houvesse a

reprovação também foram apontados para que ocorresse o abandono. Para uma melhor visualização, apresentamos o Quadro 20:

Quadro 20 – Fatores apontados pelos alunos como contribuintes para a reprovação e abandono escolar

	Alunos					
	Isaac (Tom Jobim)	Joana (Tom Jobim)	Anne (Elis Regina)	Anita (Elis Regina)	Alexandre (Vinícius de Moraes)	Marie (Vinícius de Moraes)
Reprovação	Falta de identificação com a escola	Dificuldade de aprendizagem	--	--	Desinteresse	--
Abandono	Falta de identificação com a escola	Dificuldade de aprendizagem	--	Desinteresse Bullying Amizades	Desinteresse	Dificuldade de aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro permite ver comparativamente as motivações. Anne não apresentou reprovações em seu histórico e os motivos que apresentou para o abandono não se enquadram neste momento. Isaac, em sua contribuição através do formulário, apontou que não havia identificação com a escola, como podemos ver em sua fala: “Eu não conseguia aprender matérias que não fosse do meu interesse” (Isaac, aluno do C. E. Tom Jobim). Embora pareça que Isaac apresenta desinteresse, a continuidade de sua fala nos traz outra questão:

Quero me formar em psicologia, que vem de uma área mais relacionada aos pensamentos, as formas de aprendizagem, as formas de agir etc. E na escola querendo ou não, não tem uma aula que “pega” mais a fundo sobre isso. Por isso meu desinteresse pela escola, claro que sabendo várias matérias seria melhor, porém não conseguia me focar direito as demais matérias que não era do meu interesse (Aluno Isaac – C. E. Tom Jobim).

Em sua resposta, é possível identificar que o “desinteresse” não é generalizado, mas por determinadas áreas do conhecimento. Ainda assim, ele mostra o desejo de cursar o ensino superior. Charlot (2001) afirma que os jovens têm formas diferentes de mostrar interesse pelo conhecimento: alguns mostram disposição para aprender, para buscar novos saberes, ou pelo menos, alguns saberes. Outros, no entanto, parecem ter pouco ou nenhum interesse em aprender. O autor aponta:

A questão da relação com o saber pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos, jovens ou adultos, tem desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo. [...] Trata-se, na verdade, das relações entre esse indivíduo e aquilo que se tenta ensinar-lhe; assim, “não estar motivado” é estar em uma certa relação com a aprendizagem proposta. O que

está em questão aqui, portanto, é uma certa relação com o saber – com o saber em geral ou com este ou aquele saber (CHARLOT, 2001, p. 15-16, grifo do original).

A relação com o saber, a forma como o jovem percebe a importância ou não do conhecimento para sua formação e atuação em sua vida enquanto adulto, mostra-se presente também quando eles apontam o “desinteresse” como motivo da reprovação e de abandonar a escola. Nesta condição, encontramos o aluno Alexandre (C. E. Tom Jobim) que relata: “Nunca fui muito dedicado aos estudos, mas meu pai insistia para eu ir à escola. Mas quando eu tinha 17 anos ele faleceu e mais ou menos dois meses após sua morte, eu abandonei os estudos” (Alexandre). A aluna Anita (C. E. Elis Regina) também apontou a desmotivação, mas como decorrência de outro fator, o *bullying*⁵⁰. Anita diz que optou por estudar à noite e que não trabalhava durante o dia. Comentou que “não era uma aluna exemplar, mas também não era uma aluna ruim, eu sempre achei que fui boa aluna” (Anita). Identifica-se como alguém ativo, sociável, que escolheu estudar de noite porque havia sua melhor amiga que estudava no turno, como ela relatou ao dizer: “Optei pela noite, uma amiga minha estudava também comigo, mudamos as duas para a noite” (Anita). Porém, em sua fala, identifica as questões de relacionamento com algumas alunas do noturno como conturbada, como podemos observar no trecho seguinte:

Aquela menina que estudava comigo se achava a dona do colégio. A irmã dela estudava no terceirão. Uma noite ela estava me esperando na porta da sala, disse que eu estava olhando para o namorado dela, me deu um empurrão e um menino se colocou na frente. A partir deste dia eu já comecei não querer ir mais para a escola, porque ela tinha um grupo e ficavam “cutucando” o tempo todo. Eu até procurei a direção, mas elas não respeitavam (Aluna Anita – C. E. Elis Regina).

Nas falas de Anita, observamos que ela se identifica como alguém que gosta de interagir com os demais colegas da escola, mas que, no caso descrito, um determinado grupo de meninas demonstrou animosidade para com ela e que os embates eram contínuos e causavam constrangimento:

Na hora do recreio ela chegava e dizia “você mexeu com minha irmã? Você acha que é quem?” – Aí já acabava o recreio, virava tumulto, todo mundo

⁵⁰ Fenômeno cuja denominação – *bullying* – define todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas adotadas por uma pessoa ou um grupo contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Tal forma de violência ocorre em uma relação desigual de poder, caracterizando uma situação de desvantagem para a vítima, que não consegue se defender com eficácia (ALBINO; TERÊNCIO, 2012).

vinha ver, era um fiasco. Então dez vezes melhor ficar em casa do que ir para o colégio (Aluna Anita – C. E. Elis Regina).

Na sequência, a aluna diz que o ponto central que fez com que tomasse a decisão de não voltar para a escola ocorreu quando a família dessas colegas de escola foi esperar no final da aula. Sobre aquela noite ela conta:

Foi o dia em que a família da menina estava me esperando na porta do colégio e a professora precisou me levar para casa. Saindo pelo estacionamento comigo. Já fazia tempo que elas estavam me incomodando, me mandando mensagens, ameaçando. A escola me orientou o que fazer, mas como a gente ia fazer um boletim de ocorrência sabendo que a família inteira estava na porta do colégio? Iam incomodar pelo resto da vida! Então eu cheguei em casa chorando, a professora me acompanhou, falou com minha mãe e eu disse que não voltaria mais (Aluna Anita – C. E. Elis Regina).

Albino e Terêncio (2012, p. 2) apontam que as consequências dessa prática na escola podem gerar “baixa autoestima, baixo rendimento e evasão escolar, estresse, ansiedade e agressividade”. São consequências que vemos no relato de Anita, quando decidiu que não retornaria para a escola devido às reiteradas investidas dessas colegas. Ela ressalta que “não era uma menina de brigar, era uma menina de ter amigos” (Aluna Anita – C. E. Elis Regina). Um ponto que chama a atenção na conversa com Anita foi quando relata que a sua amiga, por fim, também desistiu da escola naquele ano. Neste viés, aparece a questão da sociabilidade novamente, o que se vê presente nas relações das juventudes com o espaço escolar e nas relações desenvolvidas fora deste espaço, que influenciam a permanência do jovem na escola, concordando com Dayrell (2006, p. 144) quando diz que a escola pode significar para o jovem “o lugar de encontrar e conviver com os amigos”, em que “a turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, ‘trocam ideias’, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um ‘eu’ e um ‘nós’ distintivos” (DAYRELL, 2007, p. 1111, grifos do original).

Os jovens buscam afirmação diante dos grupos que frequentam e pertencem, ao mesmo tempo que desejam aprovação por parte daqueles com quem convivem, principalmente no âmbito familiar. Nesse processo vivenciado, concordamos com Charlot (2013) quando fala que todos temos uma história para ser compreendida, e que olharmos para estas histórias se faz necessário, se desejamos entender o que ocorre em nossas salas de aula.

Em meio às histórias que presenciamos, ocorrem as que são ligadas aos percalços das dificuldades com o processo de aprendizagem. Lugli e Gualtieri (2012, p. 46-47) dizem que

[...] as experiências vividas pelas crianças interferem nos ritmos individuais que, nem sempre, são compatíveis com os tempos arbitrariamente determinados pela organização escolar. [...] elas precisam de outro tempo porque se relacionam com ele de modo diferente do que a escola impõe.

Para alguns alunos, o problema não se resume a não se identificar com o espaço ou com a forma escolar, não está ligado ao interesse/desinteresse, mas com a forma como aprende. Apresentar uma dificuldade para aprender pode representar limitações que colaboram com o sentimento de incapacidade, acentuando a baixa autoestima, uma vez que “há casos de jovens que deixam de ir à escola porque apresentam um desempenho ruim, pois, desestimulados por não conseguirem acompanhar os colegas, optam por abandonar a escola por vergonha ou para que não sejam retidas naquela série” (DINIZ, 2015, p. 30). Silva (2010), em sua pesquisa, aponta para a importância de o professor conhecer seus alunos, para que seja possível desenvolvê-los no seu aprendizado, uma vez que cada aluno aprende de maneira diferente do outro. Isso envolve, segundo ela, um planejamento voltado para a realidade da turma com a qual se trabalha. Neste sentido, ao responder o formulário, a aluna Joana (C. E. Tom Jobim) apontou a dificuldade de aprendizagem como motivo para a reprovação e para o abandono, e a aluna Marie (C. E. Vinícius de Moraes) identificou a dificuldade de aprendizagem como ponto motivador do abandono.

É interessante retomar os dados apresentados anteriormente, em que observamos o índice de reprovação. Joana identificou que a dificuldade de aprendizagem foi o que contribuiu para a reprovação e, ao relacionarmos com a taxa de reprovação no ano em que estudou e abandonou a escola (2019), encontramos que houve 17,9% de reprovação. Este é um fator, como já abordado, que merece um olhar mais detido, ou seja, que desperte o interesse dos profissionais e pesquisadores em educação, uma vez que se mostrou elevado em duas das três escolas pesquisadas. Já na contribuição de Marie, ela identificou que ter dificuldade para aprender foi o que motivou o abandono (2020). Nesta questão, a escola que ela frequentava registrou uma grande elevação na taxa de abandono, registrando 19,1% no ano de 2020. Silva (2016, p. 89), em pesquisa sobre os problemas que motivam os jovens a evadir o Ensino Médio, escreve:

Os jovens buscam compreender os conteúdos veiculados em sala, num compromisso mediado, envolvido numa troca relacional entre aluno/professor. A verdadeira busca é a que se segue no compromisso identitário, rumo à percepção do que é proposto no eixo curricular. A adequação, a flexibilidade dos conteúdos deve ser prerrogativa indispensável à aprendizagem.

Perceber o que está no entremeio das motivações que levam o jovem a uma reprovação ou ao abandono é fundamental, uma vez que a partir dessa percepção o professor e o aluno poderão desenvolver uma relação de ensino e aprendizagem de fato, possibilitando àqueles com maior dificuldade em aprender, a possibilidade de avançar em seu conhecimento.

Como vimos, encontrar dificuldades no seu processo de aprendizagem pode trazer, aos jovens, consequências em sua trajetória, como a reprovação. Alguns jovens tentam retomar os estudos no ano seguinte, mas agregada ao abandono encontramos a distorção idade-série, que interfere na decisão do retorno, uma vez que o jovem pode sentir constrangimento em retornar e, muitas vezes, esse fator influencia significativamente na decisão de evadir definitivamente a escola (DINIZ, 2015). Na Tabela 7, trouxemos os dados referentes à distorção idade-série e evidenciamos o quão alarmante se apresentam, em específico na escola Elis Regina nos anos de 2017 e 2018 e o quanto aumentaram nas outras duas escolas, ficando para 2020 todas acima de 30%. São dados que necessitam de maior análise e atenção, pois refletem a questão do fracasso escolar, corroborando para as taxas de abandono. Porém, ainda outro fator surgiu como ponto de atenção, segundo os jovens, como apresentamos a seguir.

3.4.3 Apoio familiar

Outro fator que também esteve presente na fala dos jovens foi a “falta de apoio familiar”, conforme podemos observar:

Até a minha família não fazia muita questão mesmo que eu estudasse, então eu não tinha muito apoio para estudar. (Anne, aluna do noturno no C. E. Elis Regina – 2017)

Às vezes eu falo com a mãe assim: mãe, se você fosse mais rígida comigo, acho que eu tinha ficado, só que não culpo ela também né, porque ela viu meu sofrimento, então não quis me obrigar. Não culpo ela, mas falo que se tivesse me trocado para outra turma, me trocado para outra escola, talvez eu já estaria formada, porque eu estava nova, eu estou nova, mas antes eu estava bem mais nova e eu não tinha nunca reprovado (Anita, aluna do noturno no C. E. Elis Regina – 2018)

Diante dessas falas, importa analisarmos que a contribuição da família para o engajamento do jovem na escola se faz relevante, porém não garante que ele permaneça e conclua seus estudos.

É o caso de nos atentarmos para o fato de que a permanência e o abandono da escola pelos jovens se constroem na combinação de condições subjetivas

apoio familiar, relação estabelecida com os professores, estímulos originados nas redes de sociabilidade, engajamento na rotina escolar e condições objetivas de possibilidade de dedicar-se aos estudos [...], projetos pessoais mais ou menos delineados que resulta em apropriações diferenciadas da experiência escolar. (BRASIL, 2013, p. 54).

Ao pensar na importância do engajamento para que o jovem desenvolva uma relação de pertencimento com a escola e com a cultura do conhecimento, à escola se faz imperativo reavaliar o caráter informativo que vem desempenhando, o que altera a relação com os sujeitos. Deixar de ser formativa, ela deixa de criar vínculos, perdendo assim o sentido de espaço de interação, de formação (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016) e a escola precisa fazer sentido tanto para os jovens, quanto para a família e para os profissionais que nela trabalham (CHARLOT, 2010).

Diante das idas e vindas, percebemos que a relação dos jovens com o ambiente escolar está permeada por outras vivências. Em meio às suas histórias, para alguns jovens, como abordado acima, a retomada e continuidade dos estudos faz parte de seus projetos futuros, uma vez que entendem a importância da formação para suas vidas. Ao finalizar sua participação na entrevista, Anita relata que hoje compreende que o estudo é necessário e diz que, quando tiver seu filho, não permitirá que ele desista de estudar, porque tanto ela como seu esposo não concluíram o Ensino Médio. Ainda, atribui ao entendimento que agora tem o fato de buscar concluir esta etapa da escolarização, pontuando que fará o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)⁵¹.

Quanto a perceber a importância de concluir o Ensino Médio, Marie (C. E. Vinícius de Moraes) registrou, ao responder o formulário, que pretende retomar os estudos. Porém, nas palavras dela, “não pretendo estudar enquanto as aulas forem *on-line*, mas quando as presenciais voltarem, irei estudar com certeza”. Cabe neste momento situarmos que, devido à pandemia desencadeada pela Covid-19, desde 20 de março de 2020 as aulas no Paraná acontecem no formato remoto, sendo disponibilizadas através de canais de TV aberta – AULA Paraná, para os alunos que não têm acesso à internet e via material impresso – Trilhas de Aprendizagem. Para os alunos com acesso à internet, as aulas são disponibilizadas por meio das plataformas digitais Google Classroom e, no ano letivo de 2021, via Google Meet, proporcionando a interação em tempo real com os professores.

⁵¹ Exame voluntário, gratuito e destinado a jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada para cada nível de ensino: no mínimo, 15 anos completos para o Ensino Fundamental, e no mínimo 18 anos completos para o Ensino Médio. Disponível em: <http://enccejanacional.inep.gov.br/encceja/#!/inicial>. Acesso em: 5 ago. 2021.

Compreendermos as necessidades destas juventudes que encontramos nos espaços escolares é um passo a mais para que eles tenham não apenas garantido o acesso, mas também a permanência no sistema escolar. Mas, assim como Rajewski (2016, p. 122), entendemos que a permanência escolar

[...] não é garantia de aprendizagem, porém, permanecer com qualidade constitui-se em um caminho possível com amplas condições de desenvolver os processos psíquicos mais complexos e as potencialidades humanas mais plenas. A apropriação dos conhecimentos acumulados, além de função educacional e social da escola, deve ser o foco de toda política educacional, pois, não há como desvinculá-la de qualquer ação sobre a escola.

Pensar as juventudes é questão de mudança, primeiramente na forma como nós, profissionais da educação – gestores, professores, pedagogos, funcionários –, vemos e entendemos esses jovens na escola e, por extensão, fora dela. É também um desafio, pois nos deparamos com jovens que vivenciam, como vimos, suas experiências de formas diferentes das quais a maioria de nós vivenciamos. Essa rapidez com que se transformam ou mudam de objetivos caracteriza a movimentação do ser jovem em uma sociedade pós-moderna, em que a rapidez com que tudo se transforma reflete naqueles que nasceram e se habituaram a acompanhar a velocidade das mudanças.

Desta forma, cabe uma reflexão que extrapola esta pesquisa e que permite olharmos para as juventudes que temos diante de nós com um olhar desprovido de inferências prontas, pré-conceituadas, algo que nos permita evidenciar quem é esse jovem. Com isso, poderemos perceber seus objetivos, sua forma de entender o mundo, e ter, então, a possibilidade de contribuirmos para a sua formação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais (DAYRELL, 2006, p. 140).

Retornar à universidade para cursar Mestrado em Educação após um longo tempo foi desafiador, especialmente porque durante o processo de pesquisa revivi algumas lembranças, como o desafio de cursar o Ensino Médio noturno ao mesmo tempo que estava inserida no mercado de trabalho. Em meio aos tantos diálogos surgidos no trajeto para assistir as aulas do Mestrado, me percebi como um dos sujeitos de minha pesquisa: também sou fruto do abandono escolar e, conseqüentemente, de evasão.

Retomei o Ensino Médio após três anos evadida, espaço de tempo em que constituí família. Foi desafiador voltar a estudar estando casada e com uma filha pequenina. Porém, ao retornar para a escola, cursando o Magistério, segui a trajetória, concluindo a Graduação em Pedagogia em 2000 e cursando duas especializações na sequência: Psicopedagogia e Educação Especial. Após esta fase, passaram-se doze anos até ingressar no curso de Mestrado em Educação e trilhar novos caminhos, com muitos desafios.

Inicialmente, a intencionalidade do projeto apresentado foi pesquisar os efeitos do entorno escolar na aprendizagem dos alunos. Contudo, durante os momentos de conversa com a orientadora, decidimos alterar o rumo da pesquisa e buscar compreender o que motivava os alunos da 1ª série do Ensino Médio a abandonar a escola. Tal tema originou-se das análises já presente no cotidiano de meu trabalho como professora pedagoga da Rede Estadual de Ensino, pois ao chegar ao final do ano letivo a realidade se repetia, contabilizando elevadas taxas de desistência, especialmente no início desta etapa da educação básica.

Foi desafiador realizar o processo formativo no mestrado, em especial para conseguir equilibrar a família, os estudos e o trabalho. Não menos desafiador foi dar prosseguimento à pesquisa no momento de delimitar as escolas e os sujeitos que fariam parte do processo, devido a pandemia que começou em 2020.

Iniciamos com a especificação do tema a ser pesquisado e do problema a ser respondido: “Quais motivações levam os jovens a abandonarem seus estudos na 1ª série do Ensino Médio, muitas vezes evadindo a escola?”. Como primeiros levantamentos, buscamos perceber como se

encontrava no município de Pato Branco esta realidade. Utilizando os relatórios de final de período letivo, foi constatado que a maior incidência de abandono, na escola em que trabalhava, se encontrava na 1ª série do Ensino Médio. Desta forma, utilizando a ferramenta Consulta Escola, realizamos um levantamento a partir das turmas e matrículas para 2018, em que obtivemos como resultado que Pato Branco conta com 11 escolas da rede estadual com atendimento ao Ensino Médio, tendo 103 turmas e 2.823 matrículas nesta modalidade. Extraíndo os dados referentes ao rendimento escolar do ano letivo em questão, obtivemos que, dos alunos matriculados no Ensino Médio, a maior incidência de abandono se encontrava na 1ª Série do Ensino Médio.

Após este primeiro levantamento, buscamos os dados referente ao abandono e a evasão de cada uma das onze escolas que ofertam esta etapa da Educação Básica, o que nos permitiu definir as três escolas que apresentavam as maiores taxas de abandono no período de 2017 e 2018. Ocorre que, durante o desenvolvimento da pesquisa e devido à dificuldade encontrada imposta pelo distanciamento social necessário, decidimos ampliar o recorte temporal para 2019 e 2020, abrangendo um espaço de quatro anos letivos.

Para que tivéssemos ainda um maior amparo na relevância do tema, buscamos pelas pesquisas produzidas sobre o mesmo tema, o que nos trouxe como resultado, após busca nos bancos de dados das Instituições de Ensino Superior e da CAPES, um total de 20 produções realizadas entre 2014 e 2018. Destas produções, somente sete abordaram o olhar dos jovens acerca do tema abandono e evasão, motivando-nos ainda mais a persistir na caminhada.

Assim, a pesquisa foi tomando forma e delineamos a caminhada metodológica para que o trabalho fosse concretizado, onde estabelecemos um diálogo teórico-metodológico com o materialismo-histórico a partir das contribuições de Patto (2015), Saviani (2012, 2013) e outros, e com perspectiva sociocultural, a partir das contribuições de Dayrell (2006, 2007, 2014, 2016) e outros autores. Utilizamos, além da revisão bibliográfica e da análise de documentos, a realização de entrevistas e de questionários *on-line*.

Para o capítulo primeiro, trouxemos as diferentes interpretações sobre fracasso escolar no Brasil, nos servindo das contribuições de Patto (2015), Lugli e Gualtieri (2012), Charlot (2010, 2013), e outros. Através dos autores abordados, transitamos entre as diferentes concepções pelas quais o entendimento sobre Fracasso Escolar se fez presente no Brasil. Com o início da sociedade capitalista, o sistema educacional sofre alterações em sua estrutura, proporcionando um maior acesso aos filhos da classe operária, porém mantendo sua forma hegemônica e, conseqüentemente, peneirando impiedosamente os que adentravam a escola,

mas que não pertenciam a classe burguesa. Diante do fracasso observado, muitas teorias surgiram na tentativa de justificar o que acontecia nos bancos escolares. Assim, teorias que abordavam concepções de hereditariedade, de raça e de carência cultural, adentraram os círculos acadêmicos, cada qual buscando solucionar o desafio posto. Estas teorias culpabilizavam o sujeito, uma vez que ao não pertencer a raça entendida como hegemônica, ou por não ter um aporte cultural privilegiado, estavam fadados ao fracasso. Em meio a uma sociedade movida pelo capital, a escola continuou reproduzindo as características da burguesia, mostrando-se dualista, pensada de forma diferente para os da classe dominante e para os da classe dominada.

É interessante notar que as justificativas utilizadas para o fracasso escolar e a falta de permanência do jovem no decorrer dos estudos demonstra o quanto está arraigada a visão demarcada pela discriminação social, econômica e cultural. Além destes marcadores, outros como raça, gênero, etnia, orientação sexual estão presentes, evidenciando a necessidade de promover reflexões acerca do tema já na escola, possibilitando compreender os vários sistemas de opressão existentes na sociedade, que interferem de forma direta ou indireta nas vidas dos indivíduos.

Como já abordado, os impactos dessas concepções mantiveram-se presentes no espaço acadêmico e, para compreender o entendimento sobre as juventudes que chegaram à escola através da democratização do acesso ocorrido no desenvolvimento histórico da educação no Brasil, trouxemos as contribuições de Dayrell, Carrano, Abramovay, Charlot e outros, sobre o tema juventudes. Desta forma, o segundo capítulo objetivou trazer o debate sobre juventudes e contemporaneidade, o que permitiu compreender os conceitos envolvidos sobre juventudes, as alterações em como a sociedade concebe o termo juventude/juventudes, os desafios contemporâneos pelos quais os jovens perpassam e refletem nos espaços sociais dos quais participam: escola, grupo de amigos, família, trabalho, entre outros.

Desafio maior encontramos no terceiro capítulo, pois nele objetivamos trazer as contribuições dos jovens sujeitos da pesquisa. Inicialmente, intencionamos ouvir os jovens, para compreender quais motivos estavam envolvidos no interrompimento de sua trajetória escolar e, quando fosse pertinente, do seu retorno para a escola. Porém, entre os primeiros entraves, nos deparamos com o distanciamento social, situação que nos impediu de realizar contato próximo com os alunos, para que, desta forma, as entrevistas ocorressem. Como adaptação necessária, realizaríamos via telefone ou chamadas de vídeo. Mas surge um novo problema: ao levantar os dados através dos registros de matrículas das escolas selecionadas para

a pesquisa, muitos deles não foi possível contatar via telefone, seja por não possuírem identificação na ficha de matrícula, seja por ter ocorrido alteração de número telefônico. Buscamos encontrar esses jovens através das redes sociais, o que nos retornou duas entrevistas via telefone. Porém, persistimos na busca e ampliamos a possibilidade para o uso de questionário via Google Forms, o que nos retornou outras quatro respostas. Como possibilidade de ampliar a compreensão sobre o jovem no ensino médio, convidamos as pedagogas das escolas que faziam parte da pesquisa a participarem através de questionários. Dos nove enviados via Google Forms, obtivemos o retorno de seis, contribuindo para a compreensão do olhar institucional acerca do jovem e das questões envolvendo o fracasso escolar.

Durante a análise das contribuições obtidas tanto dos jovens quanto das equipes pedagógicas, alguns apontamentos foram se revelando. Ao observar o olhar da instituição, aqui representada pelas pedagogas, percebemos que há um debate sobre a trajetória dos jovens na escola, há preocupação quanto aos motivos que fazem o jovem abandonar os estudos e, conseqüentemente, alterar os índices das escolas. Porém, diante das contribuições colhidas, percebemos que ainda o olhar dos profissionais recai na responsabilização dos jovens pelo insucesso na sua trajetória enquanto aluno. Retomando o discurso presente no capítulo dois desta produção, a escola carece de perceber que o aluno e o jovem que temos em nossas salas de aulas são a mesma pessoa, que não há possibilidade de, ao entrar na escola, o jovem deixar de ser jovem. Ele é um ser complexo, fruto de todo um conjunto de experiências sociais que o acompanham e o constituem como ser. Em contrapartida, ao ouvir os jovens e lermos suas contribuições, percebemos que algumas inferências ouvidas nos espaços escolares estão presentes também na fala do jovem, mas, ao contrário do que geralmente ouvimos afirmar, os jovens, ao tomarem a decisão de abandonar os estudos, não o fazem apenas porque não se interessam pela escola, ou porque não tem projeto de vida. Conforme observamos, os jovens em sua maioria atribuem valor ao ato de estudar e, devido a circunstâncias vividas por eles, precisam tomar decisões que nem sempre privilegiam a escola. Dentre os participantes, três jovens estudavam e trabalhavam no ano em que abandonaram, e atribuíram o motivo de desistir devido à dificuldade encontrada em conciliar trabalho e escola. Duas alunas atribuíram como fator para o abandono a dificuldade na aprendizagem e apenas um dos jovens participantes afirmou não ver sentido na escola como ela se apresenta, uma vez que o interesse na formação almejada por ele, apresentava desafios diante da organização estrutural que temos hoje no sistema de ensino. Já em relação ao retorno, duas entrevistadas retomaram seus estudos, uma

se encontra no último ano do Ensino Médio e ambas afirmam que desejam prosseguir nos estudos e que o tempo em que permaneceram sem estudar, agora, faz falta.

Comparando com o observado em outras pesquisas, como Diniz (2015), Lopes (2017) e Pontili (2015), há apontamentos que convergem com os dados levantados em nossa pesquisa. Na pesquisa de Lopes (2017), as escolas participantes, através de suas equipes gestoras, relataram que há um acompanhamento dos alunos faltosos, um chamamento das famílias para o informe da situação e uma legislação estadual que orienta as escolas quanto ao fluxo deste acompanhamento. Outro dado importante a frisar é que a maior incidência de abandono e reprovação se encontra na 1ª série do ensino médio e tem na necessidade de trabalhar a maior justificativa. Ainda, olhando para estes dados observamos que os meninos são os que mais abandonam a escola. Pontili (2015) e Diniz (2015) convergem com nossa pesquisa quando trazem dados do rendimento escolar, em que nos possibilita visualizar que a maioria de nós des percebemos que, para um público que apresenta fragilidades sociais, a escola deixou de fazer sentido ou está ainda distante de suas possibilidades.

Diante do processo desenvolvido para a finalização desta pesquisa, evidenciou-se a necessidade de haver espaço nas instituições escolares para a discussão acerca da temática Juventudes. Mas não apenas levar o tema para o interior dos muros escolares e, sim, buscar analisar as contribuições existentes, observar como está a prática no interior da escola, dentro das quatro paredes da sala de aula. Ainda, outro dado relevante surgido durante a pesquisa, mas que devido à temporalidade para o desenvolvimento desta não foi analisado, refere-se à taxa de reprovação por frequência, também presente na pesquisa de Lopes (2017). Por compreender que a reprovação nesta situação nos mostra um ponto de atenção, sugere-se que outros pesquisadores possam contribuir e buscar compreender o que faz com que o aluno não abandone de fato o ano letivo, mas o abandone de outras formas, como a que se apresenta nos resultados expressos através da reprovação por infrequência destes jovens, ou seja, o que os leva abandonar o processo de aprendizagem, mesmo estando fisicamente presentes na escola.

Cabe ainda registrar que estamos em tempo de pandemia, em que presenciamos a intensificação de muitas fragilidades sociais. Além desta realidade, o momento em que vivemos foi marcado por reformas educacionais, em especial o Ensino Médio, acentuando a visão neoliberal e capitalista, através da proposta em desenvolver habilidades e competências necessárias para o atendimento da necessidade do mercado de trabalho, contribuindo para que a fragilidade na formação integral dos estudantes seja maior e agregando ainda mais desafios às escolas e aos jovens. Aliado a esse contexto, a necessidade de se pensar em políticas públicas

que contribuam não apenas para o acesso, mas também para a permanência desses estudantes durante toda a Educação Básica, se faz indispensável.

Desta forma, a temática fracasso escolar, abandono e evasão requer ainda outros olhares para que possamos contribuir, de fato, com as equipes não apenas pedagógicas, mas com os professores, gestores, familiares e com o jovem que compartilha de suas vivências conosco e, assim, surjam possibilidades de ações exequíveis que contribuam para garantir não apenas o acesso como também a permanência na escola.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. *In*: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-32.
- ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virgínia de; SPÓSITO, Marília P. (Org.) **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 1997. p. 25-36. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/442_1175_abramowendel.pdf. Acesso em: 5 out. 2020.
- ABRAMO, Helena. Espaços de juventude. *In*: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 219-228.
- ABRAMOVAY, MIRIAM (Coord.). **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso – Brasil, OEI, MEC, 2015. 346 p.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.
- ABREU, Renata Pacheco. **As expressões da evasão dos estudantes atendidos política de apoio estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Estado do Paraná**. 2017. 244f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2017.
- AGUIAR, Maria Marlene Miranda. **Fracasso escolar no ensino médio: as explicações dos professores, gestores e alunos**. Dissertação de Mestrado em Educação: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015, 154 f.
- ALBINO, Priscilla Linhares; TERÊNCIO, Marlos Gonçalves. Considerações críticas sobre o fenômeno do Bullying: do conceito ao combate e à prevenção. **Revista Eletrônica do CEAFF**, Porto Alegre – RS. Ministério Público do Estado do RS. Vol. 1, n. 2, fev./maio 2012.
- ALMEIDA, Sinilda Krampe de; MARTINS, Suely Aparecida. Jovens estudantes do ensino médio, motivação e desmotivação em relação a escola. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2016, **Cadernos PDE**, vol. 1, Curitiba: SEED/PR, 2018. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_sinildakrampedealmeida.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

AQUINO, Maria Guiomacy da Silva de. **Atuação da equipe gestora das escolas de ensino médio diante da evasão: um estudo de caso de duas escolas do município de Itacoatiara-AM**. Juiz de Fora, 111 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora – MG, 2016.

ARAÚJO, Cristiane F. de; SANTOS, Roseli A. dos. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/ externos às instituições que causam a evasão escolar. **4º Congresso Internacional de Cooperação Universidade-Indústria**. Taubaté-SP. Dez. 2012. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-educao-profissional-de-nivel-medio-e-os-fatores-internose-xternos-as-institui>. Acesso em: 29 jul. 2021.

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BAJOIT, Guy; FRANSSSEN, Abraham. O trabalho, busca de sentido. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 5, mai/jun/jul/ago, 1997, n.º 6, set/out/nov/dez, 1997. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_09_GUY_E_ABRAHAM.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagens para todos: investir nos conhecimentos e competências para promover o desenvolvimento**. Washington, DC: BM, 2011.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. *In*: BATISTA, P. N. **Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público**. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 99-144.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 23-63.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BECK, Ulrich. **La sociedad del riesgo**. Barcelona/Espanha: Piados Básica, 1998.

BECK, Ulrich. **Liberdade ou capitalismo**. São Paulo: Unesp, 2003.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos da educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 8 abr. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 mai. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Formação de professores do ensino médio, etapa I. **Caderno II**: o jovem como sujeito do ensino médio. Secretaria de Educação Básica. Organização de Paulo Carrano e Juarez Dayrell. Curitiba: UFPR, 2013b.

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 8 abr. 2020.

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação, Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdfLDBEN9394/96>. Acesso em: 8 abr. 2020.

BRASIL. Lei n.º 8.069/1990, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 9 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, 164p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. **Programa Bolsa Família**. Ministério da Cidadania. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 9 jun. 2020.

BRASIL. **Programa Mais Educação**. MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32787-mais-educacao?start=100>. Acesso em: 9 jun. 2020.

BRASIL. **Programa Novo Mais Educação**. MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 9 jun. 2020.

BUENO, Carmem Maria Soares. **Relatório crítico-reflexivo referente ao Projeto de Intervenção Contribuições para a superação do fracasso escolar**: uma proposta de ação interventiva na rede estadual do RS. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2015.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

CASTRO, Vanessa Gomes de; JÚNIOR, Fernando Tavares. Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 239-258, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656080>. Acesso em: 29 jul. 2021.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**: a era da informação. Vol. 2. Trad. Klaus Brandini Gerhardt, 9. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, Bernard; ARBEX, Daniela. Entrevista com Bernard Charlot. **Revista Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 213-220, set/2009/fev2010. Disponível em: www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/10/11-entrevista.pdf. Acesso em: 14 abr. 2020.

CHAVES, Danyelle Christina de Brito. **Desempenho e evasão escolar**: uma análise do ensino médio da rede estadual de ensino de Goiânia, a partir das ações da secretaria de estado de educação, cultura e esporte de Goiás. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Alves Faria – UNIALFA, Goiânia-GO, 2018.

COIMBRA, Cecília; NASCIMENTO, Maria Lívia do. Programas compensatórios: seduções capitalistas? *In*: ARANTES, E. M; NASCIMENTO, M. L. do; FONSECA, T. M. G. (Org.). **Práticas Psi**: inventando a vida. Niterói: EDUFF, 2007. Disponível em: <https://app.uff.br/slab/uploads/texto27.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação). **Cultura e Saúde na Escola**, São Paulo: 1994, série Ideias, n. 23, p. 25-31. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf. Acesso em: 6 jun. 2020.

DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DAYRELL, Juarez Tarcisio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociologia**, vol. 37, n. 135. Campinas, Maio/Junho 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200407&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 9 jul. 2019.

DAYRELL, Juarez. A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociologia**, vol. 28, n. 100 - Especial. Campinas, out. 2007, p. 1105-1128. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 12 ago. 2019.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *In*: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys (Org.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007b, p. 155-176.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte. Editora: UFMG, 2014, p. 102-132.

DIÁCOMO, Murillo José; DIÁCOMO, Ildeara de Amorim. **Estatuto da Criança e do Adolescente anotado e interpretado**. 6. ed. Curitiba, Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013. Disponível em: www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/caopca/eca_annotado_2013_6ed.pdf. Acesso em: 8 mai. 2020.

DINIZ, Carine Saraiva. **Evasão escolar no ensino médio**: causas intraescolares na visão dos alunos. 2015, 147f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário UNA, Belo Horizonte-MG, 2015.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, vol. 13 n. 13, 2009.

FANTINEL, Cristiane Aparecida. **Avaliação do ensino e aprendizagem escolar**: relações entre as políticas públicas de avaliação e a prática pedagógica. 2018. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018.

FERREIRA, Juliana Zanon. **O adolescente e o jovem em conflito com a lei e a escolarização**: possibilidade de humanização? 2015. 131f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2015.

FIGUEIREDO, Kim Nay dos Reis Wanderley de Arruda. **Evasão escolar**: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. 2015, 154 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Medicalização escolar: epidemia de nosso tempo? **Revista Gestão Escolar**, 35. ed. Dez. 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/50/medicalizacao-escolar-epidemia-de-nosso-tempo>. Acesso em: 8 jun. 2020.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. *In*: SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 281-304.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. *In*: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

FUNDAÇÃO CECIERJ. **Os anos de ouro**: prosperidade e crescimento capitalista. Ciências Humanas e suas tecnologias: História, Módulo 4, Unidade 1, s.d. Disponível em: https://cejarj.cecierj.edu.br/pdf/Unid1_CH_Historia_Modulo_4_Vol_1.pdf. Acesso em: 24 out. 2020.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GESSER, Evanize Eliza Buss; MARTINS, Suely Aparecida. Abandono e repetência na 1ª série do ensino médio: desafios e ações. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2016. **Cadernos PDE**, vol. 1, Curitiba: SEED/PR, 2018. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_evanizeelizabussgesser.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, Guilherme Aparecido de. A produção do fracasso escolar: teorias da carência cultural, diferença cultural e desencontro cultural. **Anais da V Jornada de Didática e IV Seminário de Pesquisa do CEMAD: Saberes e práticas da docência**, Londrina: UEL, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/V%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20IV%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20Saberes%20e%20praticas%20da%20docencia%20-%20eixo%203/A%20PRODUCAO%20DO%20FRACASSO%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

GROPPO, Luis Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e histórias das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio – PNAD Contínua: Educação 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 1 jul. 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000**. Brasília: Inep/MEC, 2003.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2010. **Indicadores educacionais**: taxas de distorção idade-série. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 2 maio 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2017. **Indicadores educacionais**: taxas de distorção idade-série. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 2 maio 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2018. **Indicadores educacionais**: taxas de distorção idade-série. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 2 maio 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2019. **Indicadores educacionais**: taxas de distorção idade-série. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 2 maio 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2020. **Indicadores educacionais**: taxas de distorção idade-série. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 2 maio 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2010. **Indicadores educacionais**: taxas de rendimento. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em: 1 jul. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2017. **Indicadores educacionais**: taxas de rendimento. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em: 1 jul. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2018. **Indicadores educacionais**: taxas de rendimento. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em: 1 jul. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2019. **Indicadores educacionais**: taxas de rendimento. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em: 1 jul. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2020. **Indicadores educacionais**: taxas de rendimento. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em: 1 jul. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores educacionais**: taxas de transição 2014-2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Notícia: Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar. **Censo escolar**, 24 jul. 1998. INEP/MEC. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206. Acesso em: 30 ago. 2020

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico – censo escolar de 2010**. INEP/MEC, 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf. Acesso em: 1 jul. 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultado do censo da Educação Básica 2009**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCACENS_O_20093.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2000**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 1991 – 1995**. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Sinopse+Estat%C3%A0stica+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+1991-1995/48e143be-df00-4b23-a09c-8021db405d34?version=1.2>. Acesso em: 30 ago. 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 1995**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 30 ago. 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2010**. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-distorcão-idade-serie-escolar-na-educacao-basica>. Acesso em: 30 ago. 2020.

KELSEN, Luana. A escola como espaço sociocultural: apontamentos e relevâncias. **Ensino de Sociologia em Debate**, revista eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL, n.º 6, vol. 1, jan./dez. 2016. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/6%20Edicao/01%20ARTIGO_LUANA.pdf. Acesso em: 5 out. 2020.

KLEN, Rosana Aparecida Dea. **Política de combate à evasão escolar no Paraná (2005-2017): análise das inter-relações entre formuladores e atores no contexto da produção e da prática na rede estadual de ensino em São José dos Pinhais**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018, 214f.

KRAMER, Sonia. Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, Ago./1982, p. 54-62. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1550/1549>. Acesso em: 8 jun. 2020.

KROPLIN, Cláudia Vanielle Fusinato. **O processo de escolarização na voz do aluno evadido**. 2014. 110 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau-SC, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n.º 70, abril/00. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2019.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Bastista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cadernos CEDES**, vol. 31, n. 84, Campinas: maio/ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000200006>. Acesso em: 10 out. 2019.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, p. 77-95.

LOPES, Bernarda Elane Madureira. **Evasão escolar no ensino médio noturno**: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares. 2017. 345f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUGLI, Rosário Genta; GUALTIERI, Regina C. Ellero. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, Márcia Alves de Carvalho; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **As reformas de estado no Brasil (Século XX) e suas implicações nas políticas para EJA**. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/download/1659/96>, Acesso em: 17 jul. 2020.

MARLI, Monica. Fora da escola e longe do mercado de trabalho. **Revista Retratos**, n. 18, set./out. 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/47ad07161ac72b90ad0b2387ab2dda34.pdf. Acesso em: 4 ago. 2021.

MARTINS, Heloisa Helena T. Souza. A juventude no contexto da reestruturação produtiva. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virgínia de; SPÓSITO, Marília P. (Org.) **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 17-40.

MARTINS, Roberto Araújo. **A gestão sistêmica do fracasso escolar no ensino médio da rede pública no Estado do Pará**. 2018. 187 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete. **Dicionário interativo da educação brasileira** – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In: DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-30.

MOARES, Reginaldo C. **Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2003.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Mais de um século de patologização da educação. **Fórum: Diálogos em Psicologia**, ano I, n. 1. Ourinhos/SP, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/3471418-Mais-de-um-seculo-de-patologizacao-da-educacao.html>. Acesso em: 11 jun. 2020.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, 18, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a05v1850.pdf>. Acesso em: 22 maio 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro: Formação em Políticas Públicas de Educação. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/172682/teoria_social_relacoes_sociais_brasil_contemporaneo.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em 22 maio 2021.

NETO, Luiz Pasin. **Desenvolvimento local e a evasão escolar no ensino médio: estudo de caso de Guaratinguetá**. 2016. 217 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté-SP, 2016.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In: DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 51-66.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&uid=S0101-73302002000200003&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 ago. 2020.

ONU. **Declaração mundial de educação para todos**. Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 7 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Trabalho decente**: boletim de dados municipais. Disponível em: <http://www.bsb.ilo.org/simtd/download/411850>. Acesso em: 12 out. 2020.

ORSO, Paulino José. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. *In*: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (Org.). **Educação, estado e contradições sociais**. São Paulo: Outras Expressões, 2011, p. 225-246.

ORZECOWSKI, Suzete Terezinha; BARBOSA, Maria Teresa Gama. Pedagogia sócio-cultural e a gestão da educação emancipatória – uma análise crítica. **Revista Quaderns d'Animació i Educació Social**, n. 12, Julio de 2010. Disponível em: <http://quadernsanimacio.net/anteriores/doce/pdfs/pedagogia.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.

PALMA, Rejane Christine de Barros. **Fracasso escolar: novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente**. 2007. 93 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2007.

PARANÁ. Instrução n.º 008/2012 – SEED/SUED, de 17 de maio de 2012. **Plano Personalizado de Atendimento: PPA/distorção idade-série**. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao0082012suedseed.PDF. Acesso em: 17 ago. 2019.

PARANÁ. Programa de Combate ao Abandono Escolar. **FAQ: Perguntas Frequentes**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/faq/category.php?categoryid=13>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PARANÁ. **Programa de combate ao abandono escolar**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2013. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/publicacoes/sued_pr/programa_combate_ao_abandono_escolar_2013.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

PARANÁ. **Programa de Combate ao abandono escolar**. Secretaria de Estado da Educação. 2. ed. Curitiba, 2018. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/combate_abandono_escolar/pcae_2ed.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, n. 16, 1993, p. 119-141. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/775>. Acesso em: 19 out. 2020.

PAULILO, André Luiz. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 47, n.º 166, p. 1252-1267, out./dez. 2017.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *In*: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007, p. 13-28.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan/mar, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623655950>. Acesso em: 29 jul. 2021.

PERES, Tirsia Regazzini. **Educação brasileira no Império**. Unesp: 2010. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/105>. Acesso em: 17 jul. 2020.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.

PONTILI, Rosangela Maria. **Determinantes do abandono e atraso escolar de adolescentes no ensino médio**: uma análise para a região Sul do Brasil. 2015. 191f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo-PR, 2015.

QUEIRÓS, Vanessa. A lei n.º 5692/71 e o ensino de 1º grau: concepções e representações. *In: Seminário Internacional sobre profissionalização docente*, Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8356_5796.pdf. Acesso em: 4 jun. 2020.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. **Um estudo sobre a evasão escolar**: para se pensar na inclusão escolar. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/UM%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20-%20PARA%20PENSAR%20NA%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

RAJEWSKI, Cristiane Mara. **A permanência escolar nos anos finais do ensino fundamental e médio**: os programas FICA e Combate ao Abandono Escolar do Estado do Paraná, Cascavel, 2016. 181 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2016.

RAMOS, Antonia Jorgeane Silva. **Evasão escolar no ensino médio do colégio estadual São Geraldo no município de Santa Terezinha de Goiás**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdades Alves Faria, Goiânia, 2015.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SABOIA, Ana Lucia. A situação educacional dos jovens. *In: CNPD: Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Vol. 2. Brasília: CNPD, 1998.

SAGRILO, José Cesar. **O programa de prevenção e combate à evasão escolar (PPCEE) como agente de inclusão educacional**: uma análise de resultados (2011-2014), Cascavel, 2016, 142 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; BARBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 743-763, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201610146773>. Acesso em: 8 jun. 2020.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun., 2017. Disponível em: <https://revista.seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527>. Acesso em: 24 jul. 2020.

SILVA, Helton Luís da. **Caminhos e descaminhos da educação brasileira**: um estudo dos problemas que motivam a evasão escolar no Ensino Médio, no município de Franca. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Franca-SP, 2016.

SILVA, Kenia Ribeiro da. **Dificuldade de aprendizagem**: a escola, o educando e a família. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2010, 164f. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1024>. Acesso em: 30 abr. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 5 out. 2020.

SILVEIRA, Monica Andressa. **A evasão escolar**: uma perspectiva dos atendimentos do Conselho Tutelar Regional Leste de Cascavel/PR. 2016. 128 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2016.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 5, mai/jun/jul/ago, 1997, n.º 6, set/out/nov/dez, 1997. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_06_MARILIA_PONTES_SPOSITO.pdf. Acesso em: 2 jun. 2019.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. *In*: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, 2ª Reimpressão.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; BELTRÃO, José Arlen. **Destruição de forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora**: o caso da reforma e da BNCC do Ensino Médio. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 1, p. 103-115, abr. 2019.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; SCHLICKMANN, Vitor. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, abr./jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000200331&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 12 jul. 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/decalacao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 7 set. 2019.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

UNICEF. **Ação educativa**: Indicadores da qualidade no Ensino Médio. São Paulo: Ação Educativa, 2018. Disponível em: http://www.indicadoreseducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/12/indicadores-ensinomedio_FINAL.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

VAINFAS, Ronaldo. Um historiador fiel a suas orientações e amigo de novidades. Entrevista concedida a Marcos Vinícius Reis e Angelo Adriano Faria de Assis. *Escritas do Tempo*, v. 1, n. 3, nov/2019-fev/2020, p. 280-286. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1210/500>. Acesso em: 27 nov. 2021.

VEIGA, Cergio Roberto. **Fatores predominantes da evasão escolar no ensino médio integrado**: uma proposta de estratégia de prevenção para o CEFET/RJ. Rio de Janeiro: 2016, 102f. Dissertação (Mestrado em Sistema de Gestão) – Universidade Federal Fluminense. Escola de Engenharia.

ZICHIA, Andrea de Carvalho. **O direito à educação no período imperial**: um estudo de suas origens no Brasil. São Paulo: 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05082008-140802/publico/DissertacaoAndreaZichia.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com alunos

O ABANDONO E A EVASÃO ESCOLAR NA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO EM PATO BRANCO

Pesquisadora: Rodinéia Rekssua Rodrigues

Orientadora: Profa. Dr.^a Suely Aparecida Martins

Dados do Sujeito da Pesquisa

Nome*		
Idade		
Nome da escola em que estuda/estudou*		
Idade quando abandonou a escola		
Ocupação atual/função/local		
Renda média mensal		

* A identificação é opcional. Caso se identifique, as informações (nome e escola) serão mantidas em sigilo no momento da divulgação dos dados.

Da trajetória escolar

- Lembranças das escolas que frequentou desde a infância (escolas que estudou, se somente estudou em escola pública...)

Dos últimos anos em que esteve na escola

- Levantar aspectos positivos e negativos na relação com os professores, os colegas, a equipe pedagógica e direção da escola

Quanto ao desempenho escolar:

- Levantar aspectos positivos e negativos quanto as disciplinas (quais mais gostava/quais menos gostava e dificuldades)

- Se chegou a reprovar em algum ano, comentar sobre como foi, quais as causas, os sentimentos que acarretou pessoalmente, na família, com os amigos, na relação com os professores e a escola e quais as consequências na continuidade dos estudos)

Quanto ao abandono escolar

- Levantar as principais motivações para o abandono escolar e a reação por parte de familiares e amigos quanto a esta decisão.

Quanto a retomada dos estudos (se houve)

- Levantar os principais motivos para a retomada dos estudos.

APÊNDICE B – Formulário para entrevista com alunos

Questionário aos Jovens

Olá, Meu nome é Rodinêla Reksua Rodrigues e gostaria de te convidar a responder este breve questionário. Ele faz parte de uma pesquisa que estou desenvolvendo no Mestrado em Educação pela UNIOESTE/Francisco Beltrão e tem o objetivo de compreender os motivos que contribuíram para que deixasse de estudar na 1ª série do Ensino Médio. Desta forma, sua participação é muito importante e conto com ela até dia 30/ 5/ .

Sua identidade ficará em sigilo, pois no momento da divulgação da pesquisa os participantes serão identificados por letras e números, como por exemplo A1, A2, A3, ...

***Obrigatório**

1. E-mail *

2. Idade atual *

3. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

4. Trabalha atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

5. Você frequentou a 1ª Série do Ensino Médio em qual ano? *

Marque todas que se aplicam.

2017

2018

2019

2020

6. Sempre estudou em escola pública? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

7. Em quantas escolas estudou? *

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4 ou mais

8. Gostaria de nos contar quais foram? (Opcional)

9. Na época em que estava na 1ª série do Ensino Médio e desistiu você morava: *

Marcar apenas uma oval.

Na cidade

No interior

10. Usava transporte para chegar à escola (transporte público municipal gratuito)? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

11. Na época em que desistiu você: *

Marcar apenas uma oval.

- Só estudava
 Estudava e Trabalhava

12. Qual disciplina você tinha maior preferência? *

Marcar apenas uma oval.

- Arte
 Biologia
 Educação Física
 Filosofia
 Física
 Geografia
 História
 Língua Portuguesa
 Matemática
 Química
 Sociologia
 Inglês

13. Qual disciplina você tinha menos afinidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Arte
 Biologia
 Educação Física
 Filosofia
 Física
 Geografia
 História
 Língua Portuguesa
 Matemática
 Química
 Sociologia
 Inglês

14. Você reprovou alguma vez? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM *Pular para a pergunta 20*
 NÃO *Pular para a pergunta 15*

Pular para a pergunta 15

Seção sem título

15. Quais fatores contribuíram para que você abandonasse os estudos? *

Marque todas que se aplicam.

- Desinteresse
 Dificuldade de Aprendizagem
 Falta de identificação com a escola
 Amizades
 Trabalho
 Falta de apoio familiar

Outro: _____

16. Antes de desistir de estudar, você conversou sobre isso com algum professor ou outra pessoa da equipe pedagógica? Se sim, como foi o atendimento? *

17. Você retomou os estudos? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM *Pular para a pergunta 22*
 NÃO *Pular para a pergunta 18*

Pular para a pergunta 18

Seção sem título

18. Gostaria de dizer algo mais sobre suas razões para ter abandonado os estudos na 1ª série do Ensino Médio que não tenham sido abordados até o momento?

19. Posso entrar em contato com você para realizarmos uma conversa sobre suas experiências na escola?

Marcar apenas uma oval.

- SIM *Pular para a pergunta 24*
- NÃO

20. Quantas vezes você reprovou? *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4

21. Quais motivos você identifica como contribuinte para que reprovasse? *

Marque todas que se aplicam.

- Desinteresse
- Dificuldades de Aprendizagem
- Falta de identificação com a escola
- Amizades
- Trabalho
- Outro:

Pular para a pergunta 15

Seção sem título

22. Em qual ano? *

Marcar apenas uma oval.

- 2018
- 2019
- 2020
- 2021

23. O que te motivou voltar a estudar? *

Marque todas que se aplicam.

- Trabalho
- Desejo de terminar o Ensino Médio
- Desejo de cursar o Ensino Superior
- Família
- Outro:

Pular para a pergunta 18

Seção sem título

24. Por gentileza, disponibilize o contato pelo qual podemos conversar:

APÊNDICE C – Formulário para entrevista com Equipe Pedagógica

Professores(as) Pedagogos(as)

Prezado Professor(a) Pedagogo(a),

Gostaria de poder contar com sua participação respondendo a este questionário. Ele faz parte de uma pesquisa que estou desenvolvendo no Mestrado em Educação na UNIOESTE/FB e tem o objetivo de compreender os fatores que contribuem para o abandono e para a evasão escolar na 1ª série do Ensino Médio regular em escolas públicas estaduais de Pato Branco. Para tanto, conto com sua participação respondendo ao questionário até dia 30/ 5/ .

* A identificação do professor participante será mantida em sigilo no momento da divulgação da pesquisa, sendo identificados no corpo do texto com letras e números (Exemplo: P1; P2;...).

*Obrigatório

1. E-mail *

2. Idade *

3. Escola de atuação

4. Turno *

Marcar apenas uma oval.

Diurno

Noturno

5. Tempo de atuação na escola *

6. Tempo de atuação com o Ensino Médio *

7. Além de atuar como Pedagogo(a), há outra formação na qual atue? Qual? *

8. Graduação (Curso e ano de conclusão) *

9. Especialização (Curso e Ano de Conclusão) *

10. Mestrado (Área e ano de Conclusão)

11. Doutorado (Área e ano de Conclusão)

Vamos conversar sobre os jovens da escola na qual atua

12. Os alunos que frequentam a escola moram próximo? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

13. Indique qual o perfil dos jovens que frequentam as turmas da 1ª série do Ensino Médio na escola/turno que você atua: *

Marque todas que se aplicam.

Somente estudam

Estudam e trabalham

Maioria Meninos

Maioria Meninas

Classe Baixa

Classe Média

Moram com os pais

Moram com parentes

Moram sozinhos

Residem no Interior

Residem na Cidade

14. Como considera a relação dos jovens da 1ª Série do Ensino Médio com a escola? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Relação com os Professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Equipe Pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ambiente Escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Quais fatores internos você considera que contribuem para que o jovem NÃO permaneça na escola? *

Marque todas que se aplicam.

- Desinteresse pelo estudo
- Repetências frequentes
- Defasagem idade/série
- Déficit de aprendizagem
- Falta de infraestrutura
- Não percepção da importância em estudar
- A escola não faz sentido para o jovem
- Falta de apoio familiar
- O jovem não se identifica com o espaço escolar
- Amizade

16. Quais fatores externos você considera que contribuem para que o jovem NÃO permaneça na escola? *

Marque todas que se aplicam.

- Pobreza
- Violência no entorno
- Gravidez na adolescência
- Drogadição
- Mercado de trabalho (o jovem precisa trabalhar para ajudar no sustento)
- Acesso limitado à escola

17. Indique qual o perfil dos jovens que ABANDONAM a 1ª série do Ensino Médio na escola/turno que você atua: *

Marque todas que se aplicam.

- Somente estudam
- Estudam e trabalham
- Maioria Meninos
- Maioria Meninas
- Classe Baixa
- Classe Média
- Moram com os pais
- Moram com parentes
- Moram sozinhos
- São menores
- São maiores
- Residem no interior
- Residem na cidade

18. Dentre os alunos que abandonam a escola, existem muitos casos com histórias de repetência e/ou abandono em anos anteriores? *

19. Normalmente os alunos que abandonam os estudos: *

Marcar apenas uma oval.

- retornam no ano seguinte
- evadem

20. Dentre os fatores já abordados, você considera que algum deles se destaca no que se refere ao abandono do ano letivo? Qual? *

21. Pode descrever as ações da escola em relação ao abandono escolar?

22. Com a pandemia, houve aumento de casos de abandono? Daqueles que abandonaram em 2020, houve algum retorno?

23. Há alguma outra consideração que gostaria de compartilhar, que não tenha sido abordada no questionário até este momento?

Obrigado por responder ao questionário.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação CONEP em 04/08/2000
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: A Evasão Escolar na 1ª Série do Ensino Médio Noturno em Pato Branco
Pesquisador para contato: Rodinéia Rekssua Rodrigues/(46) 99912-8947
Orientadora: Suely Aparecida Martins/(46) 99938-3870

Convidamos você a participar de nossa pesquisa sobre Evasão Escolar, com o objetivo de compreender as motivações que levam o jovem matriculado na 1ª série do Ensino Médio a abandonar seus estudos, trazendo a compreensão do próprio estudante em situação de abandono e/ou evasão sobre a sua relação com a escola.

Para tanto, convidamos você a participar da entrevista como forma de coleta de dados, a fim de colaborar com o desenvolvimento do estudo, no que se refere à realização da pesquisa de campo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, especificamente a entrevista, será gravada em áudio para posterior transcrição e análise. Destacamos que as gravações serão utilizadas exclusivamente pela pesquisadora para fins da pesquisa. Caso haja algum desconforto em responder a alguma questão direcionada, salientamos que não há obrigatoriedade da resposta, caso prefira não se posicionar. Ainda, na ocorrência de mal-estar relacionado à pesquisa, ela será imediatamente interrompida e havendo a necessidade de atendimento médico, a responsabilidade pelos encaminhamentos e despesas decorrentes serão da pesquisadora.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você também não pagará e não receberá pela participação no estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para ambos. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras nos telefones acima mencionados.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso. No entanto, caso você não queira ser procurado para nova autorização, informe abaixo:

É necessário a minha autorização para que outros estudos utilizem as mesmas informações aqui fornecidas () sim

() não

A participação na pesquisa auxiliará na compreensão das motivações que levam os jovens abandonarem seus estudos, permitindo que se faça uma análise em relação à realidade apontada, logo terá como benefício ações com vistas à melhoria da acolhida e formas de permanência na escola, para que esses jovens concluam a etapa da Educação Básica.

Este documento que você vai assinar contém 03 (três) páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará no local indicado. Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua, devendo ser guardada por cinco anos para resguardar cada uma das partes de qualquer problema ou processo ético.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento e desejo participar da pesquisa bem como autorizo o uso de voz, realizadas por meio da gravação em áudio das sessões de entrevista.

Nome do participante: _____

Assinatura: _____

Nós, Rodinéia Rekssua Rodrigues e Suely Aparecida Martins, declaramos que fornecemos todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Francisco Beltrão, _____ de _____ de 2020.

Rodinéia Rekssua Rodrigues Suely Aparecida Martins

ANEXOS A – Parecer do Comitê de Ética do Centro Universitário de Pato Branco (UNIDEP)

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
PATO BRANCO - UNIDEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EVASÃO ESCOLAR NA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO NOTURNO EM PATO BRANCO

Pesquisador: RODINEIA REKSSUA RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 29833720.8.0000.9727

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.028.989

Apresentação do Projeto:

Segundo autora "pesquisa utilizará o método qualitativo, tendo como instrumentos a revisão bibliográfica e análise documental, contando com entrevista de jovens acima de 15 anos que tenham, em algum momento de seu trajeto escolar, abandonado e/ou evadido a escola no período de 2017 e 2018, podendo estes jovens terem retomado ou não seus estudos."

Objetivo da Pesquisa:

Segundo autora "Compreender as motivações que levam os jovens matriculados na 1ª série do Ensino Médio da rede Estadual de Educação do município de Pato Branco, a abandonar e evadir os bancos escolares, a partir dos sentidos atribuídos por eles à sua trajetória escolar."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo autora "Os riscos aplicados a esta pesquisa são considerados mínimos. Entre os riscos apresentados poderão ocorrer cansaço ou aborrecimento ao responder a entrevista, desconforto, mudança de comportamento ou constrangimento durante a gravação de áudio da entrevista, alteração na autoestima provocada pela evocação de memórias. A pesquisadora estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto durante a entrevista e, caso este ocorra, o participante poderá optar em se desligar se assim desejar. Em situações que possa ocorrer a necessidade de atendimento médico, a pesquisadora encaminhará para o atendimento clínico e, em caso de despesas provenientes, se responsabilizará pelos

Endereço: Rua Benjamim Borges dos Santos nº 1.100 BL. N S 16 B

Bairro: Fraron

CEP: 85.503-350

UF: PR

Município: PATO BRANCO

Telefone: (46)3220-3102

E-mail: cep@fadep.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
PATÓ BRANCO - UNIDEP



Continuação do Parecer: 4.028.989

custos. Como orçamento prévio para despesas ocorridas em decorrência de atendimento médico, contamos com valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) por entrevistado.

Benefícios:

Em relação aos benefícios, espera-se com a pesquisa auxiliar na compreensão das motivações que levam os jovens a abandonarem seus estudos, permitindo que se faça uma análise em relação à realidade apontada e contribuindo para a formulação de ações com vistas à melhoria da acolhida e formas de permanência na escola, bem como para que os jovens concluam esta etapa da Educação Básica.*

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa proposta visa atender um tema de grande importância social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória encontram-se em conformidade com as exigências para aprovação do projeto e início da pesquisa. As autoras realizaram as alterações sugeridas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado. Levar em consideração a pandemia para realização da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1516295.pdf	04/05/2020 10:40:10		Aceito
Outros	Carta_com_ajustes_para_CEP_UNIDEP.docx	04/05/2020 10:36:18	RODINEIA REKSSUA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Final_Adequado.docx	04/05/2020 10:30:39	RODINEIA REKSSUA RODRIGUES	Aceito
Outros	Carta_Apresentacao.pdf	09/04/2020 15:01:13	RODINEIA REKSSUA	Aceito
Outros	Termo_Compromisso_Pesquisa_Cientifica.pdf	09/04/2020 15:00:01	RODINEIA REKSSUA	Aceito
Outros	Termo_Autorizacao_Uso_Pesquisa.pdf	09/04/2020 14:58:00	RODINEIA REKSSUA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador	Requerimento_Autorizacao_Realizacao_Pesquisa_Cientifica.pdf	09/04/2020 14:57:27	RODINEIA REKSSUA RODRIGUES	Aceito

Endereço: Rua Benjamim Borges dos Santos nº 1.100 BL. N S 18 B
Bairro: Fraron **CEP:** 85.503-350
UF: PR **Município:** PATO BRANCO
Telefone: (46)3220-3102 **E-mail:** cesp@fadep.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
PATO BRANCO - UNIDEP



Continuação do Parecer: 4.028.989

Responsável	Requerimento_Autorizacao_Realizacao_Pesquisa_Cientifica.pdf	09/04/2020 14:57:27	RODINEIA REKSSUA	Aceito
Outros	Formulario_Pesquisa_Escolas.pdf	09/04/2020 14:54:17	RODINEIA REKSSUA	Aceito
Outros	Concordancia_Instituicao_Participante.pdf	09/04/2020 14:52:54	RODINEIA REKSSUA	Aceito
Declaração de concordância	Termo_de_Concordancia_NRE.pdf	09/04/2020 14:52:01	RODINEIA REKSSUA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	09/04/2020 14:51:18	RODINEIA REKSSUA	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	09/04/2020 14:48:31	RODINEIA REKSSUA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_entrevistados_maiores.docx	09/04/2020 14:47:58	RODINEIA REKSSUA RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsavel.docx	09/04/2020 14:47:09	RODINEIA REKSSUA RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA_adolescentes_entrevistados.docx	09/04/2020 14:43:22	RODINEIA REKSSUA RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	06/03/2020 19:50:09	RODINEIA REKSSUA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PATO BRANCO, 14 de Maio de 2020

Assinado por:
CHRISTIANA SALVADOR LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Benjamim Borges dos Santos nº 1.100 BL. N S 16 B
Bairro: Fraron **CEP:** 85.503-350
UF: PR **Município:** PATO BRANCO
Telefone: (46)3220 3102 **E-mail:** oop@fadop.br

ANEXO B – Termo de Concordância do NRE para a unidade cedente

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO VI da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE

Pato Branco, 26/02/2020.

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação de Pato Branco está de acordo com a condução do projeto de pesquisa "A Evasão Escolar na 1ª Série do Ensino Médio Noturno em Pato Branco", a ser realizado pela pesquisadora Rodinéia Rekssua Rodrigues nas Unidades Estaduais de Ensino, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão alunos em situação de abandono e/ou evasão, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir as Resoluções 466/2012 e 510/2016 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que a pesquisadora somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

Pato Branco, 26 de fevereiro de 2020.

Jussany Moreira
RC: 5.050.739-4
NRE de Pato Branco

Jussany Maria de Barros Moreira
Representante da CAA no NRE

Marcelo Oltramari – Chefe do NRE

MARCELO OLTRAMARI
Chefe NRE - Pato Branco
Doc. 0111 D.O.E. 10332020/23