



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA**  
**BÁSICA**

SANDY CAROLINE SEABRA COELHO SANTOS

**ENTRE PERMANÊNCIA E ABANDONO NO ENSINO MÉDIO: um estudo com os**  
**juvems da escola pública de Belém/PA**

Belém – Pará  
2021

SANDY CAROLINE SEABRA COELHO SANTOS

**ENTRE PERMANÊNCIA E ABANDONO NO ENSINO MÉDIO: um estudo com os  
jovens da escola pública de Belém/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/UFPA), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Área de Concentração: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

S237e Santos, Sandy Caroline Seabra Coelho.  
Entre permanência e abandono no ensino médio : um estudo  
com os jovens da escola pública de Belém/PA / Sandy Caroline  
Seabra Coelho Santos. — 2021.  
128 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo  
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de  
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,  
2021.

1. Educação Básica. 2. Juventude (s). 3. Ensino Médio. 4.  
Permanência e Abandono escolar. I. Título.

CDD 370

---

SANDY CAROLINE SEABRA COELHO SANTOS

**ENTRE PERMANÊNCIA E ABANDONO NO ENSINO MÉDIO: um estudo com os  
jovens da escola pública de Belém/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/UFPA), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Avaliado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Orientador Prof. Dr. Ronaldo Marco de Lima Araujo  
(UFPA/NEB/PPEB)

---

Membro Interno Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira  
(PPEB/NEB/UFPA)

---

Membro Externo Prof<sup>ª</sup>. Dra. Mônica Ribeiro da Silva  
(PPGE/UFPR)

Belém-Pará  
2021

Dedico este trabalho a Deus, porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

Também dedico a todos e todas que não desistem de seus sonhos e que acreditam que a educação pode transformar a realidade de pessoas e, pessoas podem mudar o mundo. Especialmente os sujeitos da escola pública, profissionais e estudantes, que diante dos inúmeros desafios permanecem na luta pela educação pública de qualidade.

## **Agradecimentos**

Agradecer é uma das virtudes mais nobres. Tanto que na acadêmica foi reconhecida e acrescentada como opção de escrita ao final de cada trabalho. E ao final desta etapa, assim como durante toda a caminhada, não estamos sozinhos e, com isso há motivos e um coletivo para agradecer.

Agradeço muito ao meu Deus que chamo intimamente de Pai, trouxe vida e esperança para o meu coração, palavras não são suficientes para expressar tamanha gratidão. Seus cuidados, força e equilíbrio me sustentam e constantemente estão presentes em minha vida, Ele é bom o tempo todo. A pessoa de Jesus, meu melhor amigo, que entre tantos ensinamentos nos ensina na prática acerca da empatia, generosidade e principalmente, do amor. Amarmos uns aos outros ainda é um dos desafios para a humanidade.

Agradeço a toda minha família, especialmente, os meus pais, Maria Seabra e Félix Coelho, por total apoio, confiança e amor depositado em mim. Serei eternamente grata por tudo que vocês representam em minha vida. Minha irmã Fernanda pela alegria de viver que motiva e alegra frequentemente meus dias. Também agradeço meu padrasto Fernando Soares pelo apoio. Aos meus irmãos Wanessa e Willian, pois sei que torcem por mim e, estendo a todos os familiares, avós, tias, tios, primos e primas, por toda torcida e incentivo. Agradeço também ao meu esposo, Fábio Santos, sua amizade, compreensão, motivação, seu auxílio e amor são constantes, obrigada por tudo sempre! Vocês são meu porto seguro nesta jornada.

Agradeço ao meu orientador Prof<sup>o</sup>. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo, um orientador zeloso e generoso, com quem tive a oportunidade de aprender durante o tempo na graduação e na trajetória do mestrado. Obrigada pela confiança e por todo conhecimento compartilhado. Estendo meus agradecimentos à banca, Prof<sup>a</sup>. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira e Prof<sup>a</sup>. Dra. Mônica Ribeiro da Silva por terem aceitado o convite de avaliar o trabalho e proporcionar contribuições qualificadas a pesquisa.

Aos sujeitos da escola estadual de ensino médio “Fênix” (nome fictício), gestão escolar (coordenadores e direção), professores, bem como os demais funcionários da escola, entre eles a supervisora do período da manhã que contribui significativamente com informações importantes para continuidade da pesquisa mesmo no período de pandemia, além disso os alunos e alunas do ensino médio, especialmente os que aceitaram participar da pesquisa e gentilmente contribuíram com relatos de suas vivências e perspectivas. Todos e todas que participaram, muito obrigada!

Agradeço a turma do mestrado de 2019, pois aprendi muito com cada um (a). Faço destaque aos colegas que compartilharam comigo não só trabalhos acadêmicos, mas também histórias, dificuldades e alegrias, Verena Moraes, Elsivan Machado, Tatiane Santos, Marcelo Reis, Frederico dos Remédios, Nerivaldo Oliveira, Rosa Gomes, Suellem Pantoja, Raphael Santos, Marlon e João Lúcio. Também agradeço grandemente aos docentes do programa que tornaram dos encontros momentos de reflexão e aprendizado, professora Ney Cristina por quem tenho profunda admiração, professoras Émina Santos, Wilma Bahia, Dinair da Hora, Fátima Matos e Amélia Mesquita, bem como os professores Doriedson Rodrigues, Ronaldo Araujo, Fabrício Carvalho, José Bitencourt e Alberto Damasceno.

Estendo meus agradecimentos também a equipe que compõem o Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) e a secretária do Programa, entre elas estão professor Genilton Rocha, Genilda, Adrian, Érica e Jéssica. Agradeço também, especialmente ao amigo Mateus Souza por sua amizade, sensibilidade e contribuições com a pesquisa. Aos amigos da família Nano Célula UFPa, agradeço a oportunidade de junto com vocês compartilhar o Amor do Pai em nossa universidade, agradeço a parceria, orações e palavras de conforto.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos possibilitando-me dedicação integral para o desenvolvimento da pesquisa durante o curso de mestrado.

Agradeço também ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) por todo apoio, motivação e conhecimento compartilhado. Além dos professores coordenadores do grupo professor Ronaldo Araujo, Doriedson Rodrigues e Gilmar Pereira, registro meus agradecimentos às professoras por quem tenho grande carinho e admiração, Sônia Campelo, Ana Paula Vieira, Ana Maria Rayol e Alcidema Magalhães, bem como Leonardo, Warley, Aline Gomes, Iago, Cristiane Lopes, Elen, Lorena, Frederico, Verena, Elsivan, Marcelo, Keline, Alcione, Lampa e aos demais membros dessa grande família que é o GEPTE.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para os pássaros desaprendam a arte do voo. [...] Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

## RESUMO

O presente trabalho é resultado do mestrado acadêmico realizado no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/UFPA). A pesquisa tem como objeto de estudo a permanência no ensino médio de jovens vulneráveis à situação de abandono escolar, isto é, jovens que permanecem cursando o ensino médio, porém enfrentam muitos desafios para concluir esta etapa, seja por conta da necessidade de conciliar o emprego, a gravidez, em muitos casos precoce, ou também por conta de sucessivas reprovações, entre outros fatores externos e internos à instituição escolar. A problemática consiste em analisar o que leva o jovem, em situação de abandono escolar, a permanecer no ensino médio no contexto de uma escola pública do município Belém/PA. O estudo apresenta como objetivo geral analisar os motivos pelos quais os jovens permanecem no ensino médio público, pois compreender esse movimento, que é cercado por questões externas e internas à escola, contribui significativamente para a análise dos indicadores educacionais, para além dos altos índices, principalmente das taxas de abandono registradas no estado do Pará. O referencial teórico que subsidiou as análises é composto por autores como Araujo (2004, 2012 e 2019), Kuenzer (1999, 2005 e 2007), Krawczyk (2011, 2014), Silva (2015, 2016 e 2020), entre outros, que abordam a função social do ensino médio, as contradições e os desafios que marcam historicamente a última etapa da educação básica. Também Carrano, Marinho e Oliveira (2015), Groppo (2017) e Cassab (2011), que analisam a concepção de juventude, bem como outros autores que tratam das categorias abandono e permanência escolar. Levantamos também documentos e alguns indicadores sociais e educacionais, com ênfase no cenário da escola pesquisada. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com aplicação de entrevistas semiestruturadas como técnica para coleta de dados. Por conta da pandemia de Covid-19 foram aplicadas as entrevistas de maneira remota, no formato *on-line*, direcionadas aos jovens que cursavam o ensino médio. A partir da análise dos dados coletados identificamos três categorias principais relacionadas à permanência escolar, entre elas: 1) a permanência dá perspectiva para acesso aos conhecimentos e as interações sociais; 2) A permanência a partir do incentivo familiar; e 3) A permanência como perspectiva para realizar planos futuros. Concluímos que a permanência escolar está associada a um conjunto de elementos que contribuem para a formação do sujeito, elementos construídos durante os processos educativos, dentro e fora das instituições escolares, no seio das relações sociais. Também é nos atos de resistência que a permanência se efetiva, pois apesar das condições postas, da ausência de políticas públicas que, em maioria, não contemplam as demandas dos jovens da classe trabalhadora e diante de outros desafios, os alunos veem na escola um caminho para construir melhores condições de produzir a vida.

**Palavras-chave:** Educação Básica; Juventude (s); Ensino Médio; Permanência e Abandono escolar.

## ABSTRACT

The present work is the result of an academic master's degree carried out in the Graduate Program in Curriculum and Management of the Basic School linked to the Center for Transdisciplinary Studies in Basic Education at the Federal University of Pará (PPEB / NEB / UFPA). The research has as its object of study the permanence in high school of young people vulnerable to the situation of school dropout, that is, young people who continue to attend high school, but face many challenges to complete this stage, either because of the need to reconcile employment, pregnancy, in many cases early, or also because of successive failures, among other factors external and internal to the school institution. The problem consists in analyzing what leads young people, in a situation of school dropout, to remain in high school in the context of a public school in the municipality of Belém / PA. The study has as a general objective to analyze the reasons why young people remain in public high school, as understanding this movement that is surrounded by external and internal issues, the school contributes significantly to the analysis of educational indicators, in addition to the high rates, mainly the rates of abandonment, recorded in the state of Pará. The theoretical framework, which supported the analyzes, is composed of authors such as Araujo (2004, 2012 and 2019), Kuenzer (1999, 2005 and 2007), Krawczyk (2011, 2014), Silva (2015, 2016 and 2020), among others, that address the social function of secondary education, the contradictions and challenges that historically mark the last stage of basic education. Also Carrano, Marinho and Oliveira (2015), Groppo (2017) and Cassab (2011), who analyze the concept of youth, as well as other authors who deal with the categories dropout and permanence. We also collected documents and some social and educational indicators, with an emphasis on the researched school scenario. This is a qualitative research, with the application of semi-structured interviews as a technique for data collection. Because of the Covid-19 pandemic, interviews were applied remotely, in an format *online*, aimed at young people in high school. From the analysis of the collected data, we identified three main categories related to school attendance, among which is: 1) permanence gives perspective access to knowledge and social interactions; 2) The permanence based on the family incentive and 3) The permanence as a perspective to carry out future plans. We conclude that school permanence is associated with a set of elements that contribute to the formation of the subject, elements constructed during educational processes, inside and outside school institutions, within social relations. It is also in acts of resistance that permanence is effective, because despite the conditions put in place, the absence of public policies that, for the most part, do not contemplate the demands of young working class people and in the face of other challenges, students see at school a way to build better conditions to produce life.

**Keywords:** Basic education; Youth(s); High school; Staying and dropping out of school.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Plano de pesquisa para coleta de dados empíricos – observação .....	14
Quadro 2 – Plano de pesquisa para coleta de dados empírico – entrevista .....	14
Quadro 3 – Políticas Educacionais a partir da década de 1990.....	55
Quadro 4 – Infraestrutura da escola pesquisada.....	66

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrícula Ensino Fundamental (9º ano) e Ensino Médio (1º a 3º série). Brasil.....	27
Tabela 2 – Renda e Desigualdade. Região de Integração Guajará. Pará. 2010.....	44
Tabela 3 – População cadastrada no CadÚnico - Pará, Região de Integração do Guajará e Municípios. 2018.....	45
Tabela 4 – Educação Região de Integração Guajará. Pará. 2017 e 2018.....	46
Tabela 5 – Número de matrícula Ensino Médio regular- Rede pública e privada - Pará. 2018.....	46
Tabela 6 – Taxa de matrícula por série Ensino Médio regular público. Pará. 2018.....	47
Tabela 7 – Distorção Idade-Série total (%) para os Ensinos Fundamental e Médio – Brasil, Pará, Região de Integração Guajará e Municípios. 2018.....	48
Tabela 8 – Número de matrículas na escola “Fênix”. Belém. Pará. 2016, 2018 e 2020.....	67
Tabela 9 – Número de matrículas no Ensino Médio Regular na escola “Fênix”. Belém. Pará. 2016, 2018 e 2020 .....	67
Tabela 10 – Taxas de rendimento escolar na escola “Fênix”. Belém. Pará. 2016, 2018 e 2019 .....	68

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CONJUEPA – Conselho de Juventude do estado do Pará  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
EETEPAs – Escolas Tecnológicas do Pará  
FAPESPA – Fundação Amazônica de Amparo e Estudos e Pesquisas do Pará  
FCP – Fundação Cultural do Pará  
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
GEPTE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INSE – Indicador de Nível Socioeconômico  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
NEB - Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica  
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola  
PIB – Produto Interno Bruto  
PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica  
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPEB – Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
RI – Região de Integração  
SEDUC/PA – Secretaria de Estadual de Educação do Pará  
SEPLAN – Secretaria de Estado de Planejamento  
SINAJUVE – Sistema Nacional da Juventude  
SOME – Sistema Modular de Ensino  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>2 A ÚLTIMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: entre o acesso e os limites para a permanência escolar .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Permanência e abandono escolar no Ensino Médio público: fatores intervenientes</b>	<b>35</b>
<b>2.2 O Ensino Médio paraense: o município de Belém em questão .....</b>	<b>42</b>
<b>2.3 “Novos” rumos e velhos dilemas do Ensino Médio .....</b>	<b>54</b>
<b>3 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS: o Ensino Médio na Escola Estadual “Fênix” .....</b>	<b>63</b>
<b>3.1 A instituição escolar .....</b>	<b>63</b>
<b>3.2 Os sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>74</b>
<b>4 ENTRE PERMANÊNCIA E ABANDONO NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO “FÊNIX” .....</b>	<b>81</b>
<b>4.1 A pesquisa em tempos de pandemia .....</b>	<b>81</b>
<b>4.2 Fatores que motivam a permanência escolar .....</b>	<b>83</b>
4.2.1 A permanência dá perspectiva para acesso aos conhecimentos e as interações sociais	84
4.2.2 A permanência a partir do incentivo familiar .....	91
4.2.3 A permanência como perspectiva para realizar planos futuros.....	97
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>118</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda os resultados da pesquisa construída no âmbito do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinar em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/UFPA), na linha de pesquisa intitulada gestão e organização do trabalho pedagógico na Escola Básica.

A pesquisa tem como objeto de estudo a permanência no ensino médio de jovens vulneráveis à situação de abandono escolar, isto é, jovens que permanecem cursando o ensino médio, porém enfrentam muitos desafios para concluir esta etapa, seja por conta da necessidade de conciliar o emprego, a gravidez, em muitos casos precoce, ou também por conta de sucessivas reprovações, entre outros fatores externos e internos à instituição escolar. O problema consiste em analisar o que leva o jovem, em situação de abandono escolar, a permanecer no ensino médio no contexto de uma escola pública do município Belém/PA.

Além disso, formulamos algumas questões norteadoras com a perspectiva de responder à questão principal exposta acima, são elas: o que a literatura aborda acerca dos fatores intervenientes que geram a permanência de jovens no ensino médio? Quais são as características da juventude que permanece na escola? Quais os sentidos atribuídos pelos alunos ao ensino médio público, no contexto de uma escola estadual da capital paraense?

Apresenta como objetivo geral analisar os motivos pelos quais os jovens, em situação vulnerável ao abandono escolar, permanecem no ensino médio público na capital paraense, uma vez que compreender esse movimento, que é cercado por questões externas e internas à escola, contribui significativamente para a análise dos indicadores educacionais, para além dos números preocupantes, principalmente as taxas de abandono registradas no estado do Pará.

Para tanto, apresentam-se também objetivos específicos, tais como: recuperar na literatura os fatores intervenientes que geram o abandono e limitam a permanência do jovem no ensino médio; caracterizar a juventude que permanece na escola pública de ensino médio; compreender os sentidos atribuídos pelos alunos ao ensino médio público, no contexto de uma escola estadual de Belém/PA.

A justificativa para a pesquisa consiste na vivência, como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), ambas as vivências ocorreram durante o curso de licenciatura em Pedagogia (UFPA). Por meio dessas experiências, na condição de bolsista, foi possível conhecer e realizar contato com a realidade da educação básica, especificamente

do ensino médio no âmbito de uma escola estadual de Belém/PA. Além disso, a pesquisa caminhou também para identificação de dados estatísticos acerca da diversificação das formas de oferta do ensino médio no estado do Pará.

A participação nesses dois projetos, desenvolvidos no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), contribuiu para conhecer, ainda que em parte, a realidade das escolas públicas e ter acesso a dados do ensino médio no estado, como indicadores educacionais de rendimento escolar que sinalizam para os altos índices de reprovação e abandono na última etapa da educação básica.

No âmbito da pesquisa, acerca da diversificação com que é ofertado o ensino médio, consideramos duas Regiões de Integração (RI) do estado, a RI do Marajó e a RI Metropolitana (também conhecida como RI do Guajará), este estudo também foi objeto de investigação para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da pesquisadora. Consideramos a diversificação de oferta em escolas somente de ensino médio; entre as variáveis utilizamos duas principais: renda e desempenho escolar (aprovação, reprovação e abandono).

Analizamos os dados da pesquisa e identificamos duas regiões que são dois extremos socioeconomicamente e seus indicadores educacionais são preocupantes, principalmente em relação ao abandono. Nas análises, identificamos que, para além das diferenciações nas formas de oferta do ensino médio, há hierarquizações entre as diferentes escolas, expressas principalmente a partir do nível socioeconômico de cada uma dessas instituições de ensino. Verificamos os reflexos gerados por questões sociais e econômicas no contexto educacional paraense.

A partir da pesquisa foi despertado o interesse pessoal em analisar as taxas de desempenho para além dos dados quantitativos identificados no ensino médio público no estado do Pará, pois, de acordo com os indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o estado apresentou os maiores índices de abandono do Brasil, nos anos de 2014 a 2016.

Nesse sentido, as questões que envolvem o fluxo escolar (acesso, permanência e conclusão)<sup>1</sup> motivaram a pesquisa com o intuito de compreender fatores específicos a partir da fala dos alunos da escola pública acerca da permanência no ensino médio, pois além de entender os fatores de abandono escolar é importante atentar para os motivos da permanência na escola, ainda que diante dos desafios inerentes à vida dos jovens que cursam essa etapa.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/pdf/7.pdf>.

Além disso, a pesquisa também assume relevância social ao abordar o aspecto da permanência escolar na última etapa da educação básica ofertada em escola pública, ao buscarmos analisar fatores que contribuem para a permanência de alunos diante das dificuldades enfrentadas durante o percurso dessa etapa, contribuimos para a compreensão dos elementos que motivam a permanência discente e o papel fundamental que a escola pública assume para garantir o direito à permanência assegurado pela legislação brasileira.

Ademais, a investigação acerca da permanência escolar no ensino médio – além de contribuir para a promoção do conhecimento científico no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA) e ser significativa na perspectiva de aprofundar os estudos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), bem como ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTTE), que tem o ensino médio como um de seus objetos de estudo – possibilita compreender fatores que contribuíram para a permanência no ensino médio público de alunos em situação de abandono, sendo, também, de acréscimo importante para a atuação profissional qualificada no contexto educacional.

É importante ressaltar que durante o levantamento e revisão bibliográfica de pesquisas que tratam sobre abandono e permanência escolar no ensino médio, identificamos o termo “situação de abandono escolar” utilizado por Ramos (2015)<sup>2</sup>, que destaca a importância de olhar essas questões articuladas a outros elementos que compõem a vida dos estudantes, pois “[...] para compreender a situação de abandono escolar não podemos olhar os jovens à parte do contexto da escola. Ao olharmos separadamente estaríamos negando a complexidade das relações sócio-histórico-culturais que compõem a vida dos sujeitos” (RAMOS, 2015, p. 31).

A situação de abandono refere-se a fatores que provocam o afastamento de jovens da escola. Considerando esse termo, buscamos aprofundar a ideia colocada pela autora, com a perspectiva de identificar fatores que fazem com que os jovens permaneçam na escola, mesmo diante de desafios de ordem socioeconômica e/ou pedagógica.

A relevância acadêmica da pesquisa sobre o tema é sinalizada, também, por Soares et al. por conta da carência de estudos empíricos nesta área. Assim, há necessidade de os estudos avançarem acerca da temática da permanência escolar e dos empecilhos enfrentados pela escola, principalmente sob a perspectiva dos estudantes, uma vez que “[...] é preciso muito mais informação acerca dos diferentes atores, de suas instituições escolares e de suas relações

---

<sup>2</sup> Ao realizar a leitura do texto, verificamos que a autora se fundamenta em Bernard Charlot (2000) para justificar a utilização do termo situação de abandono, pois para Charlot (2000) não há fracasso escolar, porém há alunos em situação de fracasso escolar. Para tanto, em análise acerca do fenômeno social, Charlot afirma que há trajetória escolar de alunos que termina mal; segundo ele, o contexto sociocultural em que o aluno está inserido precisa ser considerado, uma vez que é relevante para a análise dos fatores do fracasso escolar enquanto um fenômeno social.

intra/extra escolares para entender como os alunos se mostram desinteressados pela escola e não concluem o ensino médio” (SOARES, *et al.* 2015, p. 760).

Nesse contexto, uma questão importante de ser observada e diferenciada é em relação à ideia dos termos abandono e evasão que se tornaram cada vez mais frequentes nas escolas brasileiras e, as vezes, compreendidos como sinônimos. O último ano do ensino fundamental e principalmente o ensino médio ganha destaque. Porém, é importante esclarecer o que expressam esses dois termos. Abandono e evasão escolar não são a mesma coisa, apesar de as duas ideias expressarem a saída do aluno da escola e estarem associadas ao fluxo e ao fracasso escolar, apresentam particularidades que serão mais bem explicadas ao longo do texto.

Por outro lado, é importante compreender principalmente a ideia de permanência, por se tratar de uma das ideias centrais da investigação. Diante disso, ressaltamos que a permanência escolar é assegurada no âmbito legal na Constituição Federal de 1988 e ratificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 9.394/96). Esses documentos afirmam, nos Art. 260 e Art. 3º, respectivamente, que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; bem como XI - garantia do padrão de qualidade”.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) converge a carta magna da educação ao afirmar o direito de acesso e permanência dos estudos, pois a permanência escolar constitui-se em uma dimensão essencial no processo de escolarização. Dessa maneira, a pesquisa também busca identificar as condições em que é garantida a permanência do ensino na escola pesquisada, trataremos deste direito ao longo do trabalho.

Compreendemos também que toda pesquisa científica exige a definição dos caminhos de investigação para alcançar os objetivos estabelecidos e, principalmente, buscar responder o problema formulado. Para tanto é necessário definir o trajeto a ser percorrido em busca da(s) resposta(s) à questão norteadora. Nesse sentido, há um percurso metodológico para alcançar as finalidades estabelecidas por meio da pesquisa em questão.

A pesquisa parte da abordagem qualitativa que considera a relação direta e dinâmica entre sujeito e objeto característico das análises no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. Nesse sentido, segundo Chizzotti (2003, p. 79), entre os pressupostos dessa abordagem, o sujeito que observa “[...] é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”.

Ao iniciarmos a investigação, utilizamos a revisão bibliográfica e a análise documental, as quais são partes fundamentais em todo processo de pesquisa. Para Severino (2007, p. 122) a

revisão bibliográfica consiste em, “[...] Utilizar-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores [...]”. Fundamentamos as análises em autores como Araujo (2019), Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) e Saviani (1982) que analisam a formação brasileira e sua vinculação com a dualidade e as desigualdades sociais, reflexo da sociedade dividida em classes antagônicas, e abordam que o ensino médio é marcado pela dualidade educacional, entendida como duas formas, que ora se volta para formação profissional (trabalho), ora se direciona à preparação para a universidade.

Além desses autores, também consideramos as análises feitas por Kuenzer (2005, 2007), Silva (2015, 2016, 2019, 2020) e Krawczyk (2011, 2017), que abordam a função social do ensino médio, as contradições e desafios que marcam a última etapa da educação básica ao longo dos anos. Também Carrano, Marinho e Oliveira (2015), Groppo (2017) e Cassab (2011), que analisam a concepção de juventude uma categoria complexa e multifacetada, pois não há uma juventude, mas juventudes; esses sujeitos apresentam modos de ser e viver diversificados. Esses e outros autores que discutem a temática em questão compõem a revisão bibliográfica da presente pesquisa.

Nesse contexto, Lakatos e Marconi (2003) abordam, também, que a revisão bibliográfica consiste em localizar outros trabalhos já realizados; na compilação e a reunião do material; no fichamento que permite a organização do assunto com exatidão; na análise e interpretação crítica do material bibliográfico selecionado; e, por fim, na redação que é a finalização do trabalho científico. Diante disso, realizamos levantamento e revisão de trabalhos disponíveis no Catálogo de Dissertações e Teses da plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Considerando os apontamentos realizados pelas autoras, a pesquisa de caráter bibliográfico é importante para a compreensão e fundamentação das análises do tema em tela.

Foram identificados 20 textos, no período entre 2011 a 2018, deste quantitativo foram 18 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado, além de artigos científicos na área. As pesquisas trabalharam questões que limitam a permanência escolar no ensino médio público, entre os limites está a situação de abandono escolar. É importante considerar que o abandono escolar é um fenômeno social que tem sido objeto de pesquisa atrelado aos estudos sobre o fracasso escolar<sup>3</sup> desde a década de 1970 e, atualmente, ainda está presente em pesquisas envolvendo outros olhares acerca do tema, por isso o recorte temporal recente.

---

<sup>3</sup> Estudos sobre a produção do fracasso escolar, envolvendo questões acerca da reprovação, evasão, abandono escolar, estão presentes nos trabalhos de Maria Helena Souza Patto (1988) na obra “O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso”.

Adotamos, também, como procedimento, as pesquisas documentais que “são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”. (SEVERINO, 2007, p. 123). Nessa etapa compõe-se a compreensão e fichamento das leituras relacionadas à temática da investigação. Dessa forma, abordamos os documentos oficiais que garantem acesso e permanência, os quais direcionam para a garantia do direito à educação, especificamente ao ensino médio público, tais como: o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024); programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) voltado ao ensino médio; bem como outros documentos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), entre outros.

Levantamos indicadores referentes ao número de matrículas (acesso) no ensino médio e no último ano do ensino fundamental e dados de rendimento escolar, com ênfase nos indicadores da escola lócus da pesquisa. As fontes foram o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); a Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA); a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA); o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); entre outras fontes. Para Chizzotti (2003, p. 69) os dados quantitativos “supõe a quantificação dos eventos para submetê-los à classificação, mensuração e análise”. Esses dados são importantes para situar o objeto de estudo.

Destacamos que a abordagem qualitativa requer instrumentos específicos de coleta de dados. Nesse sentido, com o objetivo de realizar um levantamento acerca do fenômeno social estudado, escolhemos a pesquisa exploratória, pois possibilita “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2016, p. 132), sendo ela, também, uma preparação para a pesquisa explicativa, a qual tem por objetivo registrar e analisar os fenômenos e identificar suas causas por meio da interpretação, que pode acontecer a partir da utilização dos métodos qualitativos (SEVERINO, 2016).

Com isso, entre as formas da pesquisa exploratória, selecionamos a pesquisa de campo a ser realizada no âmbito de uma escola pública de ensino médio no município de Belém/PA. Para Minayo (2001, p. 26), a pesquisa de campo “consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. [...]”. Além disso, Minayo (2004) esclarece que os conceitos mais importantes dentro de uma teoria são as categorias. A autora distingue as categorias analíticas e categorias empíricas.

Para ela, as categorias analíticas são aquelas que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. As categorias operacionais têm a finalidade de aproximação ao objeto de pesquisa, devendo ser construídas com a finalidade de permitir o trabalho de campo. As categorias empíricas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica (MINAYO, 2004).

Diante disso, nesta investigação utilizamos a categorização como forma de organização e sistematização dos dados coletados que permitiu analisar o objeto de pesquisa. Para tanto, entre as categorias analíticas estão, por exemplo, o ensino médio, o abandono escolar, a permanência escolar, entre outras. As categorias empíricas foram as identificadas por meio da “pesquisa de campo” (ainda que *on-line*) como a permanência dá perspectiva para acesso aos conhecimentos e as interações sociais; a permanência a partir do incentivo familiar; e a permanência como perspectiva para realizar planos futuros.

É importante colocarmos que durante o desenvolvimento da pesquisa ocorreu a pandemia causada pela *Sars-CoV-2*, o chamado “novo coronavírus”, o qual teve sua origem na cidade de Wuhan, localizada na China, e tomou proporções globais ao redor do mundo. Afetou a população mundial e marcou um tempo atípico na história. Diante desse quadro, uma das principais formas de prevenção é a higienização pessoal e do ambiente, bem como o distanciamento social, ocasionando a suspensão de muitas atividades que causavam a aglomeração de pessoas, entre elas as aulas presenciais na rede pública e privada de ensino em todos os níveis da federação.

Com essa medida não foi possível realizar contato presencial com os alunos. Por direcionamento do orientador, buscamos realizar as entrevistas de maneira *online* e que garantisse a segurança da entrevistadora e dos entrevistados. Realizamos contato previamente por ligação e mantivemos contato por mensagens com os alunos para agendarmos as conversas. As entrevistas foram realizadas por vídeo chamada, por meio de um aplicativo de mensagens. Ao estabelecer contato, pedimos permissão para gravar a entrevista, esclarecemos que o conteúdo na íntegra não será divulgado, apenas alguns trechos, bem como os sujeitos não seriam identificados e nem a escola, pois usaremos nomes fictícios ao fazermos referência a eles. Assim, seguimos a investigação de maneira remota.

É importante acentuar que, em geral, a pesquisa qualitativa é caracterizada, entre outras coisas, pela forte relação que se estabelece com os sujeitos. Entretanto, no contexto da presente pesquisa, enfrentamos limites para estabelecer uma relação mais próxima com os sujeitos da

escola, por conta do cenário atípico gerado pela pandemia. Apesar dessa questão, continuamos com a pesquisa sob a perspectiva qualitativa por compreender que não necessariamente essa abordagem deva ser utilizada somente quando há a imersão propriamente dita no campo, mas quando há qualificação dos dados coletados, tendo em vista o fenômeno estudado, como elucida Araujo (2012):

Compreendemos o adjetivo qualitativo sob duas perspectivas, primeiro por valorizar a ação do sujeito pesquisador no processo de **análise e interpretação** dos dados coletados; segundo por um tipo de pesquisa que, utilizando procedimentos próprios (entrevista, observação, estudo de caso, etc.), reconhecem a impossibilidade de métodos quantitativos revelarem a essência dos fenômenos. Assim, o adjetivo qualitativo é atributo de boas pesquisas, pois é indicativo da existência de um movimento de análise, da afirmação do elemento humano no processo de produção do conhecimento (ARAUJO, 2012. p. 18, grifos do autor).

Para prosseguirmos com a pesquisa, diante das condições apresentadas, foi necessário reorganizá-la, uma vez que houve limites para desenvolver a investigação da forma como planejamos inicialmente, de acordo com os passos da pesquisa empírica. No entanto, apesar do cenário adverso, avançamos com o estudo de maneira remota e realizamos as entrevistas à distância, via *internet*, com o auxílio de recursos tecnológicos.

Foram estabelecidos alguns critérios para a seleção da escola, entre eles: que a escola fosse estadual e ofertasse somente o ensino médio; que fosse localizada na periferia do município de Belém/PA; e que apresentasse expressivas taxa de abandono escolar. Diante disso, a escola escolhida para o estudo apresentou as características citadas, com destaque para a variação expressiva na taxa de abandono, no período entre 2016 e 2018.

Para tanto, a escola apresentou em 2016 a taxa de 6,6% de abandono escolar e em 2018 houve um salto nesse indicador, que foi para 11,4%, um aumento de 4,8% em um curto período. É importante destacar que a presente pesquisa teve início em 2019, com isso esses indicadores eram os mais recentes considerando o começo da pesquisa. Esse aumento foi um dado pontual, pois em 2019 a taxa de abandono caiu para 7%, assim, observamos que há oscilações na taxa de fluxo escolar da instituição, isso despertou o interesse pela instituição para investigar os sentidos/motivações que os estudantes que estão na escola podem atribuir diante do dilema abandonar ou permanecer “eis a questão”.

Por outro lado, utilizamos como técnicas para coleta de dados dois instrumentos usados principalmente em pesquisa de campo: a observação e a aplicação de entrevista semiestruturada, não padronizada de caráter exploratório, “enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores” (MINAYO, 2012, p. 63).

**Quadro 1** – Plano de pesquisa para coleta de dados empíricos – observação.

O que será realizado?	O que consideramos para ser observado?	Por quê? (objetivo)
Observação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos físicos da escola;</li> <li>- Aspectos da rotina escolar;</li> <li>- Aspectos das relações estabelecidas no cotidiano escolar.</li> </ul>	Conhecer as questões que fazem parte da dinâmica escolar, que não se apresenta explicitamente na fala dos sujeitos, porém é parte inerente do cotidiano da escola. As observações foram realizadas a partir das visitas à escola por parte da pesquisadora.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

A observação possibilita conhecer o que não é colocado em palavras pelos sujeitos da pesquisa, ou seja, o “não dito” diretamente. Como técnica de investigação estabelecemos um roteiro de observação para o conhecimento de aspectos relevantes do campo de pesquisa, utilizamos como base o roteiro elaborado por Pinheiro (2017). Esses aspectos possibilitam compreender questões inerentes da rotina e dinâmica escolar.

Relatar as vivências de observação no contexto escolar seria mais enriquecedor se não houvesse a suspensão das aulas por conta da pandemia do coronavírus. Com o surgimento da pandemia, escolas de todo Brasil suspenderam suas atividades presenciais, em março de 2020, por tempo indeterminado, com o intuito de evitar a proliferação do vírus. Entretanto, ainda assim foi possível, em 2019 e início de 2020, realizar visitas à instituição, estabelecer contato com alguns sujeitos e realizar diálogos importantes para a mediação da pesquisa. Além disso, foram coletadas algumas informações a partir das visitas e observações realizadas.

Elaboramos, também, um plano de pesquisa com informações pontuais acerca do roteiro de entrevista que foi aplicado. Como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 2** – Plano de pesquisa para coleta de dados empíricos – entrevistas.

O que será realizado?	Quais sujeitos?	Quem e quantos sujeitos?	Por quê? (objetivo)	Como? (Entrevista - Eixos norteadores)
Entrevistas	Alunos(as) do ensino médio.	2 estudantes que trabalham 1 estudante morador das ilhas (ribeirinho); 1 estudante grávida (ou que é mãe); 1 estudante com distorção idade-série.	Identificar os sentidos que os alunos concedem à escola de ensino médio e os fatores que atribuem para permanecer nesta etapa diante dos desafios impostos, bem como caracterizar o perfil da(s) juventude(s) pesquisada(s).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação pessoal;</li> <li>- Relato da rotina na escola;</li> <li>- Fatores negativos e positivos no contexto escolar;</li> <li>- Fatores que motivam a permanecer na escola e buscar concluir o ensino médio.</li> </ul>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Entre os possíveis caminhos para a coleta dos dados de forma segura e cumprindo o distanciamento social, buscamos realizar as entrevistas de forma virtual. Enfrentamos alguns desafios para a realização das entrevistas, entre eles a indisponibilidade dos funcionários da escola para conseguir o telefone dos alunos e, quando conseguimos, alguns desses telefones estavam desatualizados, tiveram casos em que usamos as redes sociais para o contato com os sujeitos. Além disso, foi preciso conciliar um horário para a realização da entrevista de acordo com a disponibilidade dos alunos, pois alguns trabalham, cuidam de seus filhos, entre outras tarefas diárias.

O caminho para chegar à entrevista seguiu da seguinte forma: identificamos os jovens de acordo com as variáveis estabelecidas previamente (trabalhador; gravidez/maternidade; distorção idade-série; morador das ilhas/ribeirinhos etc.); para auxiliar nos contatos com estes jovens, contamos com o apoio de funcionários da escola, vice direção e, especialmente, a supervisora da manhã e os secretários. Eles foram fundamentais para a obtenção dos contatos e para realizar a mediação junto aos alunos.

Como colocado anteriormente, no início de março, antes da suspensão das aulas houve contato com a escola e o estabelecimento de algumas conversas informais com os alunos, porém sem anotar o contato telefônico deles, (o que demandou mais tempo para consegui-los). Diante disso, com o nome desses alunos foi possível ter acesso aos contatos fornecidos pela escola. Um deles havia trocado de número, mas foi viável encontrá-lo em uma rede social.

Com o contato dos alunos e alunas, realizaram-se ligações para explicar a pesquisa e verificar a possibilidade de participação por meio de entrevista. Com o aceite dos jovens, marcamos a conversa. Utilizamos a tecnologia para nos aproximar dos sujeitos. Por meio de vídeo chamada de um aplicativo de mensagens (*WhatsApp*), recurso que aproximou muitas pessoas, principalmente no período de isolamento social.

O chamado ensino remoto esteve presente em muitas escolas neste período de distanciamento social, mesmo diante das limitações de condições de acesso para alguns alunos. Para o presente estudo utilizamos a “pesquisa remota” com o objetivo de coletar os dados e desenvolver a pesquisa da maneira que fosse possível e segura diante dos tempos de pandemia.

As entrevistas tiveram um tempo médio de 30 a 40 minutos de duração, incluindo a apresentação da pesquisadora e dos entrevistados. As conversas foram realizadas nos meses de junho e julho de 2020, em maioria no sábado e domingo, por conta da rotina dos jovens ao longo da semana. Além disso, alguns alunos não tinham acesso à internet pela rede *wi-fi*, somente os dados móveis do celular, com isso realizamos algumas recargas para que eles pudessem estabelecer conexão no dia da entrevista.

Em alguns momentos tivemos problemas com a conexão de alguns alunos e com a falta de bateria no celular, porém nada que comprometesse o andamento da conversa, pois quando o sinal falhava ou a bateria terminava reestabelecíamos a conexão após a solução do problema. De início pedimos autorização para realizar a gravação da entrevista, garantimos o anonimato do nome dos alunos e o acesso ao conteúdo da entrevista na íntegra; os jovens autorizaram a gravação da conversa e prosseguimos com as questões.

Foram realizadas 5 entrevistas com alunos do ensino médio de diferentes turnos, turmas, idades e série/ano. Conseguimos conversar com jovens que trabalham, que moram em ilha/ribeirinho, com alunas que são mães e em situação de distorção idade-série, bem como em situação de retenção em algumas disciplinas e que passaram por reprovações, todos matriculados no ensino médio regular.

Realizamos as entrevistas semiestruturadas com eixos de questões, para cada eixo elaboramos blocos com perguntas que serviram para orientar o diálogo, com abertura para outras questões que surgiam apresentadas pelos entrevistados. Buscamos estabelecer uma relação cordial com o intuito de deixar os estudantes a vontade com a conversa.

De acordo com Szymanski (2004) o contato inicial é fundamental, contribui para esclarecer a finalidade da pesquisa e solicitar a participação cooperativa dos participantes. Para a autora, a condução da entrevista é seguida de algumas etapas, as quais são: o aquecimento, a questão desencadeadora, a expressão da compreensão, as sínteses, as questões e a devolução.

O desenvolvimento da entrevista foi fluido com base nos eixos estabelecidos por questões compostas de blocos com perguntas. Os dois primeiros eixos destinaram-se a conhecer os entrevistados e suas rotinas diárias; para os dois últimos eixos trouxemos o que Szymanski (2004) chama de questões desencadeadoras, buscamos criar um fio condutor para alcançar as finalidades da investigação.

No primeiro momento, o chamado aquecimento, realizamos agradecimentos, a apresentação da pesquisadora e a abordagem do tema, problema e objetivo da pesquisa ao entrevistado, bem como pedimos permissão para gravar a entrevista, todas foram autorizadas pelos sujeitos, asseguramos o seu direito ao anonimato, ao acesso às gravações e aos resultados do estudo, assim como deixamos aberto para as possíveis dúvidas que eles poderiam apresentar. Ao nos referimos aos alunos, utilizamos nomes de pássaros, a maioria da região Amazônica<sup>4</sup>.

Buscamos conhecer os desafios enfrentados pelos alunos e aprofundar cada variável apresentada por eles. Para tanto, realizamos um roteiro de entrevista, com questões para

---

<sup>4</sup> São nomes fictícios para manter a ética na pesquisa.

alcançar os objetivos propostos na presente pesquisa, que consta entre os apêndices deste texto. Ademais, outro ponto relevante colocado por Szymanski (2004, p. 28) em uma entrevista é a questão desencadeadora, segundo ela “a questão tem por objetivo trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido”. Com isso, conduzimos a entrevista de forma a direcioná-la para o objetivo central do estudo.

Por meio desses instrumentos buscamos identificar os fatores que motivam a permanência do aluno na escola pública de ensino médio no município de Belém/PA, bem como compreender os significados atribuídos pelos alunos à experiência escolar, apesar dos diferentes motivos que podem colocar os jovens do ensino médio em situação de abandono, esses motivos são compostos por questões externas e internas à instituição educativa, como verificamos ao longo da investigação. Os entrevistados responderam as questões, pontuaram os desafios que enfrentam para permanecer no ensino médio, bem como coloram as possibilidades que existem para a permanência, entre elas suas perspectivas para o futuro.

Para apresentar as questões que envolvem a pesquisa estruturamos o trabalho da seguinte forma: o capítulo um, de caráter introdutório, aborda de forma geral o conteúdo do estudo, apresentação de elementos principais da pesquisa, como o objeto, objetivos, justificativa, bem como os percursos metodológicos da investigação, as concepções teórico-metodológicas utilizadas para fundamentar e compreender o objeto em questão, os instrumentos de coleta de dados, os critérios para a escolha do campo de pesquisa, entre outros elementos.

O capítulo dois, “A última etapa da Educação Básica no Brasil: entre o acesso e os limites para permanência escolar”, aborda, fundamentalmente, a revisão bibliográfica e documental, com a perspectiva de compreender o cenário do ensino médio em âmbito nacional, com destaque para sua função social, finalidades, dilemas, desafios e contradições que historicamente fazem parte dessa etapa de ensino no País, em especial no estado do Pará. Também abordamos, ainda que brevemente, a categoria juventude, em particular o perfil da juventude paraense.

Posteriormente, em “Permanência e abandono escolar no Ensino Médio público: fatores intervenientes”, elaborada com base na revisão das produções de textos sobre o tema (teses, dissertações e artigos), refere-se ao abandono e permanência escolar no ensino médio público. Tratamos, em seguida, sobre “O Ensino Médio no estado do Pará: o município de Belém em questão”, a respeito do ensino médio no estado paraense, especificamente na capital, o município de Belém, na qual levantamos o quantitativo de escolas e as configurações do ensino

médio no município. Também abordamos em “‘Novos’ rumos e velhos dilemas do Ensino Médio” o cenário recente deste ensino e suas atuais configurações.

No capítulo 3, intitulado “Caracterização do *lócus*: o ensino médio em uma escola estadual de Belém”, abordamos algumas questões relacionadas ao campo da investigação. Dessa forma, buscamos caracterizar o *lócus* da pesquisa: a escola escolhida, seu entorno, seus sujeitos, especialmente o perfil dos jovens entrevistados, entre outros elementos importantes para a caracterização do campo.

O capítulo 4, “Entre permanência e abandono na escola estadual de ensino médio Fênix”, elaborado com base nos dados coletados por meio das entrevistas com alunos da escola. Este capítulo foi construído com base no recorte empírico, com a perspectiva de abordar a relação entre as questões colocadas pelos sujeitos entrevistados e os aportes teóricos norteadores deste trabalho.

Em “A pesquisa em tempos de pandemia” abordamos o cenário atípico causado pelo advento do novo coronavírus e seus impactos na construção da investigação. Além disso, em “Fatores que motivam a permanência escolar” tratamos acerca das três categorias principais identificamos por meio da fala dos sujeitos, entre elas está a permanência dá perspectiva para acesso aos conhecimentos e as interações sociais; a permanência a partir do incentivo familiar; e a permanência como perspectiva para realizar planos futuros.

Analisamos os fatores que contribuem para a permanência escolar dos jovens vulneráveis à situação de abandono no ensino médio, bem como as condições em que é garantida a permanência deste ensino na escola. A conclusão aborda a síntese da pesquisa, possíveis caminhos para superar as questões apresentadas e possibilidades de pesquisas que surgem a partir do presente estudo.

## **2 A ÚLTIMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: entre o acesso e os limites para a permanência escolar**

A sociedade brasileira foi constituída historicamente pela desigualdade social e permanece por ela sustentada. Compreender historicamente essa formação contribui para pensarmos o contexto educacional, especificamente a escola pública no Brasil. Diante disso, as transformações no campo social, político e econômico geram reflexos, principalmente, no âmbito da educação pública do país, uma vez que a educação é parte da vida social.

Neste capítulo, abordamos o cenário do ensino médio no Brasil e as contradições que historicamente fazem parte da última etapa da educação básica. Cury (1989) esclarece que a contradição é uma categoria que nos permite verificar:

[...] a possibilidade existente no movimento das coisas quer dizer a possibilidade do novo, daquilo que ainda não é, mas pode ser, imanente naquilo que é. E ao abraçar toda a realidade, esse novo possível, concebido de modo dialético, se inscreve ao mesmo tempo no homem e nas relações que este mantém com o mundo e com os outros homens (CURY, 1989, p. 31).

Dessa forma, ao considerarmos as contradições nos processos educativos, reconhecemos as ações contrárias ao movimento da dualidade e reprodução presentes na sociedade de classe capitalista, principalmente no âmbito das políticas públicas educacionais.

Ao tratarmos do ensino médio brasileiro, especificamente de seus dilemas e desafios, compreendemos que são indissociáveis do quadro de desigualdades sociais, presentes historicamente na formação do país, uma vez que a escola, enquanto instituição social, reflete em seu interior e em suas práticas o modelo desigual de sociedade.

O ensino médio brasileiro foi reconhecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 9.394/96) como última etapa da educação básica, incluído no texto da LDBEN em abril de 2013. Além disso, foi a partir da Emenda Constitucional de nº 59 de 2009 que alterou a LDBEN (9.394/96) em seu Art. 5º pela Lei nº. 12.796 que a Educação Básica e, conseqüentemente sua última etapa, tornou-se obrigatória e gratuita. A LDBEN (1996) passou a determinar que:

o acesso à Educação Básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 2009).

Para Vieira (2009) é importante conhecer a base legal, pois “[...] embora por si não altere a fisionomia do real, indica um caminho que a sociedade deseja para si e quer ver materializado” (VIEIRA, 2009, p: 36). Diante disso, no âmbito legal, a educação básica foi garantida como direito, principalmente, a partir do processo de redemocratização do país, após o período de ditadura militar (1964-1985), assegurado na Constituição Federal Brasileira de 1988 em seu

Art. 6º, no qual a Educação é dever do Estado e um direito de todos os brasileiros, assim como a saúde, a moradia, o transporte, entre outros direitos sociais.

Com isso, as décadas de 1980 e 1990 marcaram a presença do Estado na garantia do direito à educação pública para todos, nesse período sobreveio o termo Educação Básica que, segundo Cury (2002), é um conceito recente e inovador para o contexto brasileiro. Para o autor:

a própria etimologia do termo base nos confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. Base provém do grego *básis*, *eós* e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar. A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar (CURY, 2002, p. 170).

Cury (2002) destaca que as marcas da dicotomia presente na educação brasileira, apresentam-se como reflexos da formação histórica desigual do país. Com o advento do conceito Educação Básica, a educação escolar, antes destinada a poucos, se tornou um direito de todos os cidadãos brasileiros. Ainda segundo o autor, apesar da educação básica estar estruturada em etapas, um olhar para o todo é fundamental para compreendermos a base de forma articulada, uma vez que “[...] a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes” (CURY, 2002:170).

Segundo Cury (2002) todas as etapas que compõem a educação básica são essenciais e contribuem para a formação dos sujeitos que dela têm direito. Porém, o autor sinaliza que ao longo do processo de expansão escolar, principalmente na década de 1990, houve uma focalização da política educacional a uma etapa específica, o que o autor chama de “tronco da educação básica”, o ensino fundamental.

A contrapartida deste ponto é a focalização da política educacional no ensino fundamental gratuito, obrigatório, presencial, na faixa etária de 7 a 14 anos. Como se sabe a focalização é um modo de priorizar uma etapa do ensino cujo foco pode significar o recuo ou o amortecimento ou o retardamento quanto à universalização de outras etapas da educação básica e a sua sustentação por meio de recursos suficientes. (CURY, 2002, p. 175).

O autor alerta que o foco central em uma etapa da educação básica, apesar de sua importância, limita o avanço e a plena garantia do direito a outras etapas que são tão essenciais quanto a que está em foco. Cury (2002) ressalta que com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei nº. 9.424 de 24 dezembro de 1996, centralizou-se o ensino fundamental e colocou-se em “risco” a educação infantil e o ensino médio, principalmente pela falta de recursos, pois fazia relação direta com (falta de) financiamento das outras etapas da educação básica.

Posteriormente, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, buscou-se articular o financiamento de todas as etapas da educação básica. Entretanto, para Vieira (2007), a perspectiva de garantir a oferta, com vistas a universalização do ensino básico, e assegurar a permanência oferecendo um ensino de qualidade para todos ainda é um dos desafios enfrentados pela escola pública brasileira no século XXI.

Além disso, a autora retrata que no cenário encontrado em muitas escolas públicas do país há muitos desafios, entre eles estão as questões estruturais das escolas, desde serviços básicos, como a falta de água à ausência de materiais pedagógicos, bem como a falta de professores formados em determinadas áreas do conhecimento. Esses e outros problemas são retratos de uma escola que “[...] em matéria de qualidade há ainda muito por fazer” (VIEIRA, 2009, p. 47).

Por outro lado, a autora afirma que mais do que promover a expansão da oferta escolar, especificamente para as classes populares que representam a maioria do público da escola pública, a expansão da oferta não necessariamente foi acompanhada pela almejada qualidade e isso se tornou uma das dificuldades encontradas no âmbito da política e da gestão educacional, pois para Vieira (2009):

[...] nas últimas décadas houve um extraordinário movimento de incorporação de segmentos que em períodos anteriores estavam fora da escola. O drama com o qual a política e a gestão se defrontam hoje é que muitos foram incluídos, mas poucos promovidos. Esta é uma situação que precisa ser ultrapassada para que a escola pública, onde estuda a maioria da população brasileira, esteja a altura dos desafios do século XXI (VIEIRA, 2007, p. 66).

Este cenário está atrelado às repercussões das desigualdades sociais no Brasil e interferem na permanência dos alunos na escola, pois segundo Algebaile (2009), em países capitalistas dependentes, como no caso do Brasil, a desigualdade não é um dado transitório, mas um elemento estruturante da vida social, política e econômica, implicando nas formulações de direitos sociais e na produção das políticas públicas que, a princípio, deveriam garantir o exercício dos direitos conquistados, porém privilegiam os interesses econômicos em detrimento dos interesses sociais.

Consideramos que é importante abordar, ainda que brevemente, alguns conceitos que trabalhamos ao longo do texto, significativos para a compreensão das problematizações explanadas no decorrer da pesquisa. Entre os conceitos está a Política Pública e a Política Pública Educacional, bem como a concepção de Política. De forma objetiva, Oliveira (2010) aborda o conceito etimológico da palavra política, para o autor “Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas

decisões sobre os rumos da cidade, a pólis. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo” (OLIVEIRA, 2010, p. 01).

Segundo Souza (2006) não há uma única e nem melhor definição para política pública. Em estudos realizados pela autora, com base em uma vasta revisão bibliográfica, aborda que há elementos que caracterizam as políticas públicas e buscam defini-las enquanto campo do conhecimento. A autora destaca que a definição mais conhecida para política pública “continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (SOUZA, 2006, p. 24). Nesse sentido, Souza (2006) resume política pública como:

o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

Além disso, Silva *et al* (2017) aborda que as políticas públicas devem ser pensadas a partir das demandas da sociedade, com o foco em atenuar suas necessidades, um papel atribuído ao Estado cumprir com essa tarefa, uma vez que é responsável por desenvolver funções distintas e necessárias à manutenção da vida em sociedade. Diante disso:

As políticas públicas podem ser entendidas como a maneira pela qual o Estado atua para amenizar os conflitos e desigualdades sociais. Elas são desenhadas a partir do relacionamento e dos interesses existentes entre várias camadas da sociedade. Nesse processo, os atores políticos possuem importante participação para a focalização e destinação de recursos públicos para determinada política pública (Silva *et al*, 2017, p. 26-27).

Segundo Silva *et al* (2017), a implementação das políticas públicas no contexto da sociedade capitalista está subordinada a interferências macroeconômicas que podem ser tanto de crise como de estabilidade. Além disso, é importante destacar que os autores abordam as etapas que compõem a formulação das políticas públicas e sistematizam da seguinte forma: “identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação e avaliação” (SILVA *et al*, 2017, p. 35). As políticas públicas devem ser pensadas e executadas para atender ao povo, especificamente a população das camadas populares.

No que tange à concepção de política pública educacional, Oliveira (2010) apresenta importante contribuição para a compreensão do conceito e retoma a ideia de políticas públicas para explicar as políticas públicas educacionais.

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas

educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 04).

O autor faz uma observação a respeito do termo educação e o contexto em que as políticas educacionais atuam, pois, a Educação, em seu sentido amplo, abrange diferentes dimensões da vida do indivíduo, entendido como tudo que se pode aprender socialmente, englobando o contexto da família, da rua, da igreja, do trabalho, entre outros (OLIVEIRA, 2010). Dessa forma, as políticas públicas educacionais são pensadas para as instituições educativas formais, representadas pela escola. Portanto, segundo o autor, as “políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA, 2010, p. 05).

Compreender os conceitos de política, políticas públicas e, especificamente, políticas públicas educacionais possibilita maior entendimento acerca do Ensino Médio no Brasil, enquanto uma política pública educacional. Em um cenário de diferentes desafios para a educação pública do país, que envolvem os níveis, etapas e modalidades da educação, o ensino médio é uma das etapas da educação básica onde os dilemas e desafios assumem maior destaque.

Para a LDBEN (1996) a última etapa da educação básica deve preparar o educando para o trabalho e a cidadania, ou seja, promover no aluno o desenvolvimento da autonomia intelectual e emocional, necessária para a sua vida em comunidade. Entretanto, é necessário ter a clareza de que o ensino médio é marcado pela dualidade, entendida como duas formas, que ora se volta para a formação profissional (trabalho), ora se direciona à preparação para a universidade (caráter propedêutico), como afirma Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005, p. 31):

[...] é neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 31).

As marcas da dualidade educacional encontram no ensino médio maior expressão, têm suas origens na estrutura dual de sociedade, a qual é dividida por dois grandes grupos ou classes antagônicos entre si e que encontram diferentes esferas da vida social para sua repercussão, principalmente o modo produzir a vida material. Nesse sentido, Araujo (2019) analisa as marcas da dicotomia social que repercute, também, na distribuição dos saberes historicamente elaborados, pois:

[...] é essa divisão social do trabalho que produz essencialmente dois tipos de educação, uma de caráter instrumental e rudimentar, destinada aos indivíduos que tendem a desenvolver atividades laborais simples, e outra de bases científicas mais sólidas e culturais amplas, destinada aos indivíduos que tendem a exercer papéis de liderança na sociedade (ARAÚJO, 2019, p. 13).

Em uma entrevista, Silva (2016) destaca que, ao longo da história, o ensino médio, como uma etapa escolar, não era para todos. Segundo a autora, a falta de legitimidade de acesso ao ensino médio fez com que essa etapa de ensino fosse destinada a poucos, principalmente aqueles pertencentes à classe trabalhadora. Os avanços conquistados no âmbito das políticas educacionais, como a Emenda Constitucional (EC) nº. 59/2009, citada anteriormente, que torna obrigatória a faixa etária dos 15 aos 17 anos o direito de acesso ao ensino médio público, sinalizou progresso na garantia do direito à Educação.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024) ratifica a Educação como direito e centraliza a perspectiva de universalizar a educação básica, especificamente o Ensino Médio. O PNE é composto por 20 metas e estabelece diretrizes e estratégias que objetivam a garantia de uma educação em todos os níveis de ensino para os próximos dez anos. Quadro das vinte metas estabelecidas pelo PNE têm como objetivos a universalização das três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) até o período em que o plano ficará vigente. Além disso, este documento corrobora para a melhoria da política educacional.

No entanto, para Amaral (2017), com a efetivação da Medida Provisória nº 241/55, atualmente Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016, todos os setores sociais (incluindo o educacional) são afetados, congelando-se as verbas que proporcionam a aplicação e o desenvolvimento para o financiamento de todas as políticas públicas sociais, as quais são direitos garantidos a todos os cidadãos. A Emenda Constitucional nº 95/2016, sem dúvida, não atende aos princípios internacionais de direitos humanos, apresentando retrocessos no desenvolvimento dos serviços básicos sociais, como saúde e educação. Sobre este último, a EC nº 95/2016 não permite cumprir os compromissos assumidos no PNE para o decênio 2014-2024.

Os efeitos da Emenda (nº. 95/2015) repercutem em vários setores da sociedade e apresentam reflexos no contexto educacional, especialmente ao financiamento da educação e nas políticas públicas educacionais. Para o autor, a educação brasileira sofrerá sérias limitações com a vigência desta Emenda. Porém, não basta saber o que ela propõe se não tivermos em mente quais os interesses que a fundamentam. Diante disso, o autor evidencia que devemos “[...] analisar a Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016, sob a

estrutura do capitalismo e a ótica liberal que prevalecem na sociedade brasileira” (AMARAL, 2017, p. 03).

O autor enfatiza o quanto as políticas públicas e seu financiamento estão sob domínio das relações econômicas que estruturam a sociedade e influenciam de maneira direta na organização do Estado e de tudo que ele possa gerir. Com a efetivação da EC nº 95/2016, o Ministério da Educação (MEC), administrado pelo Poder Executivo, não poderá ter reajustes por percentuais superiores à inflação do ano precedente.

Diante desse cenário, é importante considerarmos que historicamente as relações sociais são constituídas por relações de força e poder influenciadas, principalmente, pelo capital econômico. O capitalismo passa por transformações e assume diferentes facetas para manter-se hegemônico. Atualmente, uma de suas metamorfoses é o chamado neoliberalismo. O objetivo da política neoliberal é redefinir o papel do Estado, reduzindo sua função de elaborar e executar as políticas públicas sociais, abrindo portas para os interesses dos setores privados (PERONI, 2008).

As fronteiras entre o público e o privado têm se modificado no contexto atual de crise do capitalismo, em que as suas estratégias de superação - neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via- redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais. [...] O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com esse diagnóstico as prescrições são racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições públicas são permeáveis às pressões e demandas da população e improdutivas, pela lógica de mercado. (PERONI, 2008, p. 17).

Nesse contexto, Peroni (2008) afirma que as políticas neoliberais no Brasil foram implementadas, principalmente, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) na década de 1990. Libâneo (2012) analisa as repercussões dessas políticas no contexto educacional. Segundo o autor, nos anos 1990 ocorreu na Tailândia, o movimento “Educação para todos”. No evento foi elaborada a chamada Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, na qual foram apresentadas propostas para educação de países em desenvolvimento. Essas propostas foram diretamente influenciadas pela visão economicista do Banco Mundial<sup>5</sup>.

Para Libâneo (2012, p. 18) “a visão ampliada de educação converteu-se a uma visão encolhida”, pois segundo o autor para as políticas neoliberais a escola pública deve atender as necessidades mínimas de aprendizagem, ser espaço de acolhimento social, permanecendo o dualismo perverso e histórico da escola do conhecimento para os ricos e acolhimento social

---

<sup>5</sup> O Banco Mundial já vem atuando em políticas para o ensino médio paraense, como mostra a pesquisa de Vale (2017) ao identificar que “[...] é possível assistir uma espécie de embaralhamento entre o público e o privado em decorrência da estreita relação estabelecida pelo viés de parcerias oficializadas, entretanto maquiadas quando da divulgação das condições nas quais se estabelecem. No Estado do Pará, as parcerias caminharam na mesma perspectiva do que foi proposto na esfera federal” (VALE, 2017, p. 21).

para os pobres. Libâneo (2012) ressalta, ainda, que a escola poderá atender a “missões sociais”, porém não é sua função principal.

Além disso, de acordo com Saviani (1982) a permanência dessa “ordem” tem consequências diretas no contexto de formação dos indivíduos, gerando a conformidade e legitimação da sociedade dual e, conseqüentemente, a manutenção dessa lógica no interior dela. A sociedade capitalista tem uma lógica de educar a vida social dos indivíduos, para que conservem a organização da sociedade dual.

No contexto do desenvolvimento de projetos neoliberais, como a privatização e a mercantilização da educação que, em tese, deveria ser pública, gera limites na garantia do acesso e da permanência escolar que distanciam a perspectiva de universalizar a educação básica, especificamente o ensino médio. Entretanto, para além de assegurar o direito ao acesso e à permanência, a escola deve assegurar o contato com o que há de mais desenvolvido pela história em termos de produção material e simbólica, com vistas a caminhar para o processo concreto de democratização da educação, e não de contínua massificação.

Diante do contexto social e nos limites para o cumprimento do PNE (2014-2024), Kuenzer (2007) afirma que os desafios enfrentados no ensino médio não são, estritamente, problemas pedagógicos, mas problemas políticos. A autora aponta que diante das mudanças no mundo social e do trabalho há dois novos desafios para essa etapa de ensino, no que compete:

a sua democratização [...] particularmente no tocante a investimentos e; a formulação de outra concepção, que articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, para superar a ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar [...] e uma escola que ensine a fazer (KUENZER, 2007, p. 34).

Com isso, Kuenzer (2007) afirma que o ensino médio “não tem sido para todos, e, ainda que o compromisso do Estado deva ser com a sua universalização basta analisar os recursos disponíveis nos orçamentos públicos [...]”, esses orçamentos que em tempo de crise são cada vez mais reduzidos. Embora o PNE (2014-2024) considere a necessidade de o País avançar na universalização e na qualidade da educação básica, na prática os avanços, principalmente voltados ao ensino médio, ainda caminham em passos curtos, especificamente para atingir a meta três, a qual estabelece que até o fim do Plano, pelo menos 85% dos jovens de 15 a 17 anos estejam cursando a última etapa da educação básica (BRASIL, 2014).

No entanto, o cenário do ensino médio no Brasil, segundo dados do Censo Escolar (2017), não é favorável, pois apresenta uma redução no número de matrículas. No país, as matrículas no Ensino Médio, não integrado à Educação Profissional, caíram nos últimos cinco anos, como mostramos na tabela a seguir:

**Tabela 1 - Taxa de matrícula Ens. Fundamental (9º ano) e Ensino Médio (1º a 3º série/ano). Brasil. 2014 e 2018**

Ano	Matrículas	
	9º ano Ens. Fundamental	Ensino Médio (1º a 3º série)
2014	2.512.784	6.956.373
2018	2.280.489	6.144.897

Fonte: Censo Escolar/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.  
Elaboração: a autora.

Observamos que as matrículas passaram de 7.855.385 em 2013 para 7.376.065 em 2017, uma queda de 479.320, equivalente a 6,1%. Ainda segundo o Censo, uma das causas para essa queda está relacionada com redução da entrada proveniente ao ensino fundamental, pois a matrícula do 9º ano teve queda expressiva de 27,6% de 2013 a 2017. Esses números podem ser acentuados no contexto de cada região do Brasil.

Essas e outras questões compõem o cenário do ensino médio brasileiro. Um ensino médio complexo e formado pela diversificação nas formas de oferta, gerando possibilidades de acesso à última etapa da educação básica e limites na permanência de jovens no ambiente escolar, marginalizando-os de uma formação ampla e de qualidade, o que provoca sérios problemas de fluxo e altos índices de reprovação, abandono, evasão e distorção idade-série.

Os indicadores de abandono e evasão escolar ganham destaque no ensino médio. As taxas de abandono referem-se à porcentagem de alunos que deixaram, por algum motivo, de frequentar a escola após a data do censo escolar. Em 2017 as taxas de abandono das escolas estaduais de ensino médio passaram de 16,3% no primeiro ano para 10,6% no último ano dessa etapa (BRASIL, 2017). Com isso, observamos que no primeiro ano as taxas são mais acentuadas. Inferimos, portanto, que há heranças deixadas pelo ensino fundamental visivelmente expressas no primeiro ano do ensino médio e que acompanham os anos seguintes.

Por outro lado, o indicador de evasão é calculado pelo INEP considerando as taxas de transição das escolas, isto é, a taxa de evasão escolar considera apenas os alunos que deixaram de se matricular no ano seguinte. A taxa de evasão mais recente é referente aos anos de 2014/2015, calcula-se a proporção de alunos que em 2014 estavam matriculados na “série k” (etapa de ensino seriado do ensino fundamental ou médio) e que em 2015 não estavam matriculados (BRASIL, 2017). As taxas de evasão no ensino médio paraense apresentam um total de 15,9% nos três anos do ensino médio das escolas públicas e privadas. Quando consideramos apenas as escolas públicas, esse percentual sobe para 17,2 %.

Os dados do Censo Escolar (2017) INEP/MEC revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do ensino fundamental tem a

terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino (BRASIL, 2017).

Embora a série histórica revele, em todas as etapas de ensino, uma queda progressiva na evasão escolar de 2007 a 2013, o comportamento se altera em 2014, quando as taxas aumentam. A evasão é maior nas escolas rurais, em todas as etapas de ensino. O Pará tem a mais alta taxa de evasão em todas as etapas de ensino, chegando a 16% no ensino médio (BRASIL, 2017).

Os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) revelam que o Brasil tem a 3º maior taxa de evasão escolar entre 100 países. O relatório do PNUD aponta que um a cada quatro alunos que inicia o ensino fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar o último ano.

Diante disso, é necessário atenção ao discutir questões que “[...] envolva reprovação, indisciplina, insucesso escolar, abandono, evasão e outros, a fim de romper com conceitos e tabus culturalmente acumulados e possibilitar que mais indivíduos concluam a Educação Básica [...]” (AURIGLIETT; SCHMIDLINLÖHR 2014, p. 02). As autoras enfatizam, ainda, que é significativo compreender essas questões para além dos preconceitos, especificamente no ensino médio público, entre esses preconceitos está, por exemplo, a falta de vontade de estudar por parte do aluno.

Com isso, é significativo avançarmos em proposições pensadas e fundamentadas por setores sociais comprometidos com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos, pois “[...] quanto mais amadurecidas forem nossas propostas e seriamente discutidas, menores serão nossas ilusões e maiores as perspectivas de ir traçando um horizonte mais promissor para a democratização e universalização da educação básica” (CURY, 2002, p. 200).

No contexto da abordagem do ensino médio enquanto política pública educacional, é relevante abordarmos, ainda que brevemente, a concepção de juventude presente nesta política e as ideias que historicamente contempladas acerca desta categoria. Destacamos, especificamente, o perfil da juventude paraense, por se tratar de dados significativos com base em pesquisa realizada pela Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA), em 2016, para situar o contexto do município de Belém onde localiza-se a escola lócus da pesquisa.

A juventude, ou mais precisamente juventudes, como alguns autores da área abordam o tema (CARRANO, DAYRELL, SPÓSITO, GROPPPO, entre outros) por compreenderem que não há uma juventude, mas várias, pois esses sujeitos apresentam modos de ser e viver diversificados e, dessa forma não há uma única ideia de juventude. Com isso, por se tratar de

uma categoria complexa e multifacetada, a concepção de juventude(s) assume diferentes perspectivas, especialmente na literatura, como analisa Cassab (2011):

É recorrente na bibliografia o reconhecimento das dificuldades de se definir juventude e jovem. A princípio, é possível delinear três grandes acepções que norteiam o conceito de juventude. Uma primeira, que procurará definir juventude a partir de um recorte etário – entre 15 e 24 anos, no caso da Organização Mundial de Saúde (OMS). A segunda relaciona a juventude a uma fase de transição – a passagem da infância à vida adulta. Por fim, uma última, que associa a juventude a um eterno devir, a um projeto de futuro, sendo, portanto, negado o presente. (CASSAB, 2011, p. 158).

A autora elucida a complexa missão de definir juventude(s), uma vez que essa categoria é composta por uma “série de diferentes”. Cassab (2011, p. 159) afirma que é significativo compreender que “são tantas as juventudes quantas são as classes sociais, a etnia, a religião, o gênero, o mundo urbano ou rural e os tempos. Ou seja, juventude é uma categoria socialmente construída. Daí sua mutabilidade ao longo da história”.

Entretanto, como posto anteriormente, há diferentes perspectivas que envolvem a categoria juventude(s), a colocada acima por Cassab (2011) é uma delas. Por outro lado, de acordo com Groppo (2017) na metade do século XX a sociologia da juventude tem criado teorias acerca da concepção de jovens e de juventudes. Em seus estudos, o autor abordou as concepções de juventudes elaboradas pela sociologia e relaciona com as principais vertentes nas políticas sociais e educacionais voltadas aos jovens, as quais são: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas da juventude.

Para as teorias tradicionais, a concepção de juventude está associada a uma ideia quase que biopsicológica, uma vez que é determinada como uma etapa de transição entre a infância e a vida adulta, esse ciclo compõe sua principal característica (GROPPO, 2017). Todavia, o autor afirma que no tempo de juventude “[...] os indivíduos correm o risco de desenvolver comportamentos anômicos, ingressar em grupos desviantes e protagonizar disfunções sociais: não à toa, ao lado da socialização, é a delinquência juvenil o grande tema das teorias tradicionais da juventude” (GROPPO, 2017, p. 10).

Por outro lado, as teorias críticas apresentam a ideia de classes e divisão de classes como ponto de partida para pensar a(s) juventude(s). Segundo Groppo (2017), no interior da concepção crítica há três correntes teóricas, as quais são: a reformista, a revolucionária e a classista, pensadas, respectivamente, por Karl Mannheim (1982), Erik Erikson (1987) e Pais (1993). Para as duas primeiras correntes, de Mannheim e Erikson, “apesar de reconhecerem o papel transformador das juventudes, desconfiam dos movimentos juvenis radicais e advogam uma reforma da sociedade moderna em crise não sua superação” (GROPPO, 2017, p. 10).

A corrente classista, por sua vez, de Pais, “tem como um dos seus principais méritos desmistificar a noção de uma cultura juvenil extra-classes, bem como de uma juventude ou geração jovem uniforme” (GROPPO, 2017, p. 10) Dessa forma, não era possível pensar a juventude fora de uma classe social. Além disso, foi incorporada a essa corrente os estudos culturais de Birmingham, incorporar esses estudos culmina “contra a interpretação simplificadora de que havia mero processo de homogeneização, igualando estilos de vida de classes populares, médias e altas, os estudos culturais valorizam a ação criadora e combinatória dos sujeitos” (idem); essa corrente considera o caráter transformador da(s) juventude(s).

Para as teorias pós-críticas, década de 1970, contrapõem-se a concepção pensada pela teoria tradicional da sociologia da juventude que, como colocado anteriormente, concebe juventude como etapa de transição entre a infância e a vida adulta, apresentando papel secundário de socialização. As teorias pós-críticas “tenderam a negar a permanência ou a validade da estrutura das categorias etárias [...] outras, entretanto, relativizaram a concepção de socialização [...] propondo que as juventudes contemporâneas efetuavam múltiplas e ativas socializações” (GROPPO, 2017, p. 11).

Nesse sentido, Groppo (2017, p. 11) analisa, mais precisamente, o segundo movimento pensado no interior da teoria pós-crítica que “[...] em vez de negar a noção de socialização, estas teorias pós-críticas a recriam, contestando o sentido tradicional de socialização, na qual gerações adultas educam unilateralmente as novas gerações”.

Dessa maneira, o autor afirma que “se o processo de transição não é mais linear, a socialização se torna múltipla e ativa”. Para tanto, o que marca o fim da juventude não é mais a saída da escola e/ou a entrada ao mercado de trabalho, uma vez que a ideia de juventude e as formas de socialização tornaram-se “mais plural, admite reversibilidades e tem participação ativa dos sujeitos” (p. 11).

Compreender, ainda que brevemente, as teorias pensadas pela sociologia da juventude contribuem para entender as diferenças e divergências que cercam a concepção de juventude ao longo da história. E, ainda, suas influências na formulação de políticas públicas, especialmente na educação. Sob essa perspectiva, Groppo (2017), destaca:

Há, certamente, tendências recentes muito positivas. Primeiro, o apelo de sociólogos da juventude e da educação para um diálogo mais aberto e franco entre as escolas de ensino médio e as culturas juvenis (Dayrell (2007); Martins; Carrano (2011)). Por meio deste diálogo, os educadores poderiam deixar de ver as vivências dos jovens para além da educação formal como mera barreira ao aprendizado ou desvio, bem como poderiam considerar a riqueza das criações juvenis como veículo para a construção de conhecimentos escolares mais significativos (GROPPO, 2017, p. 13).

Considerar as diferenças intrínsecas à juventude, e ao ser humano de forma geral, é significativo para pensar as políticas públicas a esses sujeitos e, especificamente, as práticas educativas no processo de aprendizagem nas escolas, em especial no ensino médio.

Ao considerarmos o perfil da juventude paraense, o relatório elaborado pela Fundação Amazônica de Ampara a Estudos e Pesquisas (FAPESPA/2018) em parceria com a Fundação Pro Paz<sup>6</sup>, apresenta importantes informações acerca das características dos jovens no Pará. Um dos principais objetivos do estudo foi disponibilizar informações que identifiquem a juventude no estado, bem como subsidiar as ações dos gestores no desenvolvimento das políticas públicas voltadas a esse público.

A pesquisa abordou a definição de juventude adotada pelo Estatuto da Juventude (Lei nº 12.853/2013), que considera a faixa etária de 15 a 29 anos para efeito de definição das políticas públicas. Como base de dados principal, o estudo utilizou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) e PNAD Contínua, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O documento destaca que, além da criação do Estatuto da Juventude, em agosto de 2013, outros documentos foram criados com vistas a assegurar uma política de Estado e institucionalizar as políticas públicas voltadas à juventude no País, como a criação do Sistema Nacional da Juventude (SINAJUVE), por meio do Decreto Federal nº 9.306/2016, o sistema define as atribuições dos municípios, Estados e União no âmbito da Política Nacional da Juventude (FAPESPA, 2018).

No contexto paraense foi criado o Conselho de Juventude do Estado do Pará (CONJUEPA), por meio da Lei Estadual nº 6.936/2016, mediante o que no período era o projeto Pro Paz. Segundo o relatório, o Conjupepa “passou a ser órgão de interlocução da juventude paraense” (FAPESPA, 2018, p. 10), com a perspectiva de institucionalizar políticas voltadas à juventude no estado.

O relatório enfatiza que, ao tratar de juventude, é necessário considerar a ideia de juventudes, em virtude de apresentarem várias características de acordo com suas diferentes vivências e identidades sociais, assim, ressalta que é fundamental aprofundar os estudos sobre

---

<sup>6</sup> O Pro Paz é um Programa voltado para atender pessoas em situação de vulnerabilidade social no estado do Pará. Segundo informações, o Programa é “vinculado à Casa Civil, o Pro Paz surgiu em 2004 como programa de governo. Foi estabelecido por meio do Decreto número 1.046, de 04 de junho de 2004 tendo como base a difusão da Cultura de Paz. Naquele ano, o Governo do Pará buscou alinhar e integrar as políticas para a infância e juventude, objetivando maior efetividade e otimização dos recursos públicos. Sua criação pressupunha a articulação entre o programa e entes governamentais e não governamentais com a finalidade de fortalecer ações de políticas públicas para o setor na região”. Disponível em: <http://www.propaz.pa.gov.br/pt-br>. Acesso em: 17 out. 2019.

a temática, especificamente acerca de grupos específicos de jovens, contemplando informações a respeito das características demográficas, acesso à educação, mercado de trabalho, saúde, entre outras questões (FAPESPA, 2018).

Os dados da pesquisa (FAPESPA, 2018) revelam que no estado do Pará, em 2016, o número da população jovem, considerado a faixa etária de 15 a 29 anos, era de 2,191 milhões, o que representa 47% da população jovem na região norte (4,657 milhões), concentrando o maior quantitativo da população nesta faixa etária. Os dados também apresentam a concentração por Região de Integração (RI) da população jovem, com maior concentração na RI do Guajará, a qual se localiza a capital do estado – Belém, com 24,5%; seguido da RI do Tocantins 10,6%; Baixo Amazonas e Rio Capim, ambas com 8,4%; a menor concentração encontra-se na RI do Tapajós 3,0% (as demais RIs podem ser consultadas no Radar das Regiões de Integração/FAPESPA).

Além disso, a FAPESPA (2018) aborda, ainda, os dados referentes ao sexo e à cor da população jovem do estado. No que tange à distribuição por sexo, não há diferença expressiva entre o sexo feminino e masculino, são aproximadamente 50% para ambos. Contudo, há destaque para a Região Metropolitana de Belém (RMB), onde o sexo feminino expressa a maioria da população com 53%. Em relação à raça/cor, os dados apontam que 83,6% são pretos ou pardos e somente 16,4% são brancos, a RMB apresenta 79,2% da população jovem preta ou parda e 20,8% de brancos.

A variável religião também foi considerada no relatório, não há dados disponíveis na PNAD, com isso as informações são referentes ao último censo (IBGE/2010); entre os jovens a religião predominante, em 2010, era a católica 63,5%, um quantitativo de 25,6% de evangélicos, 8,5% dos jovens se declaram sem religião e 2,4% pertencem a outras religiões.

Em relação aos dados de escolarização da juventude paraense, o relatório coloca que, em 2015, 42% dos jovens tinham o ensino fundamental incompleto; os jovens com ensino médio completo o percentual correspondiam a 27,61%; com o ensino médio incompleto a porcentagem chegou a 20,18%; jovens com ensino superior completo representavam somente 2,63%; por outro lado, o quantitativo de jovens sem instrução era de 2,15%. O relatório destaca que os jovens da Região Metropolitana possuem o melhor nível de escolaridade de todo o estado. No mesmo período (2015), 32,49% tinham o ensino médio completo; com ensino superior completo o quantitativo era de 5%; e sem instrução o percentual foi de 1,97% (FAPESPA, 2018).

Além disso, diante da distribuição da escolarização, considerando o sexo, entre os jovens no estado, a média apresentada, no ano de 2016, era de 8 anos para os homens e 9 anos para as

mulheres, essa situação é semelhante à média do estado e da região norte. Por outro lado, a RMB apresenta a melhor média, com 9 anos entre os homens e 10 anos entre as mulheres.

O relatório afirma que este cenário de escolarização preocupante encontrado no estado culmina com os indicadores de distorção idade-série da Secretária Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA), tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, apesar de terem apresentado redução, no período de 2012 a 2016, as taxas de distorção idade-série (referentes aos jovens que não estão cursando a série de acordo com a faixa etária adequada)<sup>7</sup> ainda são elevadas. Em 2012 o ensino fundamental apresentou 36,7%, em 2016 foi para 31%; por sua vez, o ensino médio apresentou um percentual de 54,9% em 2012 e 48,3% em 2016, os altos índices têm destaque, principalmente, para a última etapa da educação básica (FADESPA, 2018).

O relatório ainda alerta que 8 das 12 Regiões de Integração (RI) apresentam os piores resultados, mais baixos que a média estadual, com destaque para RI do Carajás, Guajará, Baixo Amazonas e Araguaia, principalmente, a RI do Marajó com as maiores taxas em 2016. Nesta RI o percentual foi de 44,8% no ensino fundamental e no ensino médio foi de 61,5%, no mesmo período.

Outro dado importante é a relação entre estudo e trabalho, entre jovens de 15 a 29 anos, os dados apontam que a maioria dos jovens estudam e não trabalham, um quantitativo de 843 mil, equivalente a 36%, seguidos dos jovens que não estudam e trabalham, com 699 mil, percentual de 30%. Em relação aos jovens que nem estudam e nem trabalham os dados são de 521 mil, equivalendo a 22%; os jovens que estudam e trabalham são minoria, com 229 mil, 12% dessa população (FADESPA, 2018). Diante desse cenário, o relatório coloca que:

é possível observa que a baixa escolaridade de nossos jovens, reforçada por considerável evasão escolar no ensino médio, associada à entrada cada vez mais precoce no mercado de trabalho, levam a um cenário que precisa de reflexões sobre o futuro educacional e de empregabilidade dos jovens em nosso estado, necessitando, cada vez mais, de políticas públicas que intervenham nessa relação entre manutenção do ensino formal e empregabilidade entre os jovens. (FAPESPA, 2018, p. 21).

De forma geral, identificamos que o perfil dos jovens no estado do Pará, público que representa quase a metade da população na região (47%), considerando a faixa etária de 15 a 29 anos, há um quantitativo de homens e mulheres equilibrado (50% para ambos), os quais são,

---

<sup>7</sup> De acordo com o relatório “o ensino fundamental foi dividido em anos, que vão do 1 ao 9 ano e as idades vão de 6 a 14 anos, cronologicamente, um ano para cada série. Uma resolução de 2010 do Conselho Nacional de Educação (Brasil), que passou a valer a partir de 2011, fixou ingresso no ensino fundamental de crianças com 6 anos completos até 31 de março. O Ensino Médio, foi dividido em 3 séries, que vão de 15 a 17 anos, cronologicamente, um ano para cada período” (FAPESPA, 2018, p. 18).

predominantemente, pretos ou pardos (83,6%), de maioria católica (63,5%) e quase a metade dos jovens apresentava o ensino fundamental incompleto (42%) até 2016, bem como os jovens que estudam, em maioria, não trabalham (36%).

Entre as questões colocadas ao longo do texto, principalmente em relação à escolarização, observamos que há um quantitativo expressivo de distorção idade-série, com destaque para o ensino médio, com taxas que chegam a 48,3% no estado, esse percentual pode aumentar se considerarmos algumas Regiões de Integração (RIs), como a RI do Marajó (61,5%). São dados preocupantes que também servem de alerta para o desenvolvimento de ações efetivas por parte, principalmente, do Estado para intervenção neste cenário.

Dessa forma, são necessárias políticas educacionais que viabilizem este confronto com a realidade, que contemplem as demandas dos jovens da classe trabalhadora, na perspectiva de oferecê-los a oportunidade de acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, as transformações no campo da cultura, as ressignificações no âmbito do trabalho, além de alcançar todas as mudanças que vêm acontecendo na sociedade, de forma a garantir a formação ampla do alunado paraense.

As categorias ensino médio, juventude, abandono e permanência escolar, foram utilizadas nesta pesquisa para compreender e analisar os dados que foram coletados no âmbito da escola estadual de ensino médio na capital paraense. Abordamos o ensino médio, particularmente alguns dilemas e desafios que compõem esta etapa ao longo da história, o cenário deste ensino evidencia as marcas da dualidade histórica (com duas principais redes de educação escolar, uma voltada aos filhos da elite e outra aos filhos das classes trabalhadores deste país), bem como as reformas educacionais que repercutem principalmente no ensino público e fortalecem a ideia de dualidade, assim como os sérios problemas de fluxo escolar.

Além disso, também tratamos, ainda que brevemente, acerca da categoria juventude com foco no perfil da juventude paraense. Essa categoria é complexa e multifacetada, especificamente em relação às questões que caracterizam os jovens estudantes da escola pública de ensino médio.

Tratamos até o momento as questões acerca do Ensino Médio em âmbito nacional, com destaque para alguns dilemas e desafios deste ensino, enquanto política pública no país. Uma etapa marcada pelo dualismo educacional, desigualdades e reformas. Na próxima seção, com base no levantamento de pesquisas produzidas a partir da temática da permanência e do abandono escolar, identificamos os principais fatores intrínsecos e extrínsecos às instituições educativas que geram, principalmente, o abandono escolar no ensino médio público.

## 2.1 Permanência e abandono escolar no Ensino Médio público: fatores intervenientes

Como abordamos na introdução do capítulo 2, a última etapa da educação básica no Brasil enfrenta constantes dilemas e é cercada por vários desafios que não se restringem apenas a dimensões pedagógicas, porém envolvem questões políticas geradas pelas transformações sociais e econômicas historicamente produzidas no País. Nesta seção tratamos acerca das diferenças entre abandono e evasão escolar, bem como da permanência escolar como direito e a revisão bibliográfica de estudos que trabalharam o tema, com destaque, principalmente, para os limites da permanência e conclusão dos estudos que são assegurados na legislação brasileira.

Destacamos que os termos abandono e evasão expressam sérias questões que não se limitam ao ambiente escolar, envolvem também variáveis sociais. Dessa forma, abandono e evasão escolar configuram-se como questões socioeducacionais. Com isso, essas expressões devem ser tratadas para além de um olhar individualizado, atribuindo responsabilidades diretamente ao aluno.

Diante disso, é necessário compreender o que são esses termos e, principalmente, quais são suas diferenças. Saraiva (2010) esclarece de forma objetiva a condição de abandono e de evasão escolar ao afirmar que, em situação de “abandono o aluno retorna à escola no ano seguinte, mas para ser considerada uma situação de evasão escolar é necessário que ele não volte a se matricular” (SARAIVA, 2010, p. 01).

Outra diferença é a forma como são organizados e sistematizados os índices de abandono e evasão pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação (INEP/MEC). O abandono compõe as taxas de **rendimento escolar** em que, além dos índices de abandono, estão os dados de aprovação e reprovação. Por outro lado, a evasão pertence ao **fluxo escolar - taxas de transição** que também são compostas pela taxa de promoção, taxa de repetência e migração para EJA (Educação de Jovens e Adultos), bem como a taxa de evasão.

Além disso, Silva e Araujo (2017, p. 37), ao esclarecerem a diferença entre abandono e evasão escolar, principalmente a partir do que coloca o INEP (BRASIL, 1998), afirmam que o “[...] ‘abandono’ significa a situação em que o aluno se desliga da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na ‘evasão’ o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar”. Os autores problematizam que o abandono e a evasão escolar não têm um início e nem um fim em si mesmos, por isso a questão central “[...] não é a falta de vinculação às políticas públicas, a desestruturação familiar ou ainda as dificuldades de aprendizagem dos educandos, e sim a soma de vários fatores” (SILVA, ARAUJO, 2017, p. 38).

Nesse sentido, a plataforma de dados educacionais “QEdu” que sistematiza os dados do Censo Escolar, da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), aborda que evasão escolar é a situação do aluno que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo e que no ano seguinte não efetuou a matrícula para dar continuidade aos estudos. Diversos fatores podem fazer com que um aluno deixe de estudar, fatores esses que abordamos pontualmente na seção dos fatores intervenientes para o abandono escolar.

Em síntese, destacamos que no âmbito da presente pesquisa trabalhamos com o termo abandono escolar, norteado conforme a definição do INEP. De acordo com o instituto, abandono escolar refere-se aos alunos que deixaram de frequentar a escola em algum momento do ano letivo, por questões diversas, porém retornam a se matricular em outro momento.

Por outro lado, o acesso e a permanência escolar são direitos assegurados legalmente, porém ainda não vividos em plenitude. A LDBEN (nº 9.394/96) trata em seu primeiro princípio da igualdade; este princípio é aplicado com o intuito de que todos os sujeitos devem ter condições iguais de acesso e permanência na escola e isto independe de classe social, orientação sexual, fatores étnicos raciais, deficiência, entre outros. Dessa forma, a carta magna da educação brasileira determina que a escola é para todos. Além disso, é explícito que não basta criar igualdades de condições para o acesso à educação, é preciso criar condições de igualdade para a permanência do indivíduo na educação escolar.

A permanência escolar dos alunos deve ser oferecida com a garantia do padrão de qualidade, como preconiza o inciso IX da LDBEN (nº 9.394/96). Este princípio garantido em lei tem como objetivo zelar para que o ensino seja prestado com qualidade, observado em todos os sistemas de ensino, e compete ao ente federativo a fiscalização de sua execução e da qualidade dos serviços prestados pelas instituições educacionais que integram o seu sistema, sejam elas da rede pública ou privada.

Com isso, não é suficiente garantir a permanência, pois precisa estar atrelada à qualidade. É importante destacar que a categoria qualidade da educação carrega múltiplas significações e fatores que envolvem tanto dimensões intraescolares como extraescolares, as quais vão desde a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos; as condições de oferta do ensino; a gestão e organização do trabalho escolar, entre outras dimensões que, segundo Dourado (2007), envolvem a concepção de uma educação de qualidade.

Diante do exposto, realizamos o levantamento e a revisão bibliográfica, com base no Catálogo de Dissertações e Teses da plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e analisamos, à luz de referenciais teóricos, as questões que envolvem a permanência e o abandono escolar no ensino médio. A partir do levantamento

foram identificados 20 textos que trabalharam com a temática do abandono escolar no âmbito do ensino médio público, entre os anos de 2011 a 2018. Deste quantitativo foram 18 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado, bem como artigos científicos acerca da temática.

Entre as características observadas identificamos que os textos (dissertações) foram elaborados, em maioria, no âmbito do mestrado profissional (12 textos), predominantemente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais, vinculados à linha de pesquisa “Gestão e Avaliação da Educação Pública”, com isso, como requisito, esses textos apresentaram “um caso de gestão” seguido por proposta de intervenção por meio do Plano de Ação Educacional (PAE). Além disso, os autores dos textos atuavam no âmbito da gestão escolar ou estavam na condição de professores das escolas *lócus* da pesquisa. As intervenções tinham por finalidade amenizar/combater o abandono escolar, com a perspectiva de contribuir para a permanência escolar no contexto do ensino médio público.

Verificamos, de modo geral, que os trabalhos sobre essa temática estavam organizados em duas linhas de análise que consideravam os fatores internos e externos à escola, contribuindo como um dos principais intervenientes do abandono escolar que interferem na permanência dos alunos no ensino médio público.

Em relação aos fatores externos à escola, os trabalhos identificaram que uma das questões principais para o abandono escolar é a necessidade de ingresso, muitas vezes precoce, dos jovens ao mercado de trabalho, bem como a dificuldade que os alunos trabalhadores têm em conciliar a escola e o emprego (SARAIVA, 2010; PONTILI, 2015; PAIVA JÚNIOR, 2015; DUTRA, 2015; SILVA, 2017; SILVA, ARAUJO, 2017; LIMA, 2018)<sup>8</sup>.

Nesse sentido, a condição de estar no mercado de trabalho é um dos principais fatores para estudantes apresentarem-se em situação de abandono escolar. Diante disso, Carrano, Marinho e Oliveira (2015) destacam que os jovens estão inseridos em contextos sociais heterogêneos, e essa condição por vezes não é considerada pela escola, tornando-se uma das questões agravantes que contribuem para o fracasso escolar. Ao analisarem a relação do abandono escolar com a distorção idade-série, os autores afirmam que:

coniliar a dupla condição de estudante e trabalhador é fator decisivo no desafio da escolarização. Tal desafio parece ser agravado pela realidade de escolas que aparentam ignorar que expressiva parte de seus alunos também já são trabalhadores

---

<sup>8</sup> A partir dos trabalhos levantados no banco de dados da Capes, realizamos a revisão bibliográfica e identificamos, nas pesquisas, que o emprego é um dos fatores externos à instituição escolar que assume o papel de principal interveniente extraescolar, pois interfere significativamente para o abandono escolar, bem com outros fatores que abordamos ao longo da seção.

ou se encontram em busca de trabalho (CARRANO, MARINHO E OLIVEIRA, 2015, p. 1441).

Nesse sentido, os autores destacam, ainda, que “considerando a relação entre trabalho e abandono, os jovens que declararam trabalhar e estudar são de fato aqueles que apresentam maior probabilidade de abandonar tanto no ensino fundamental como no ensino médio” (CARRANO, MARINHO E OLIVEIRA, 2015, p. 1450), esse fator é determinante, principalmente, na última etapa da educação básica. Além da condição de trabalho ser um dos fatores externos à escola, outro fator que propicia o abandono é a gravidez precoce, o envolvimento com drogas ilícitas, a questão (ausência) familiar e afins (SOUSA, 2016; LIMA, 2018; ALVES, 2018; SILVA, 2018).

Sob essa perspectiva, as pesquisas desenvolvidas por Soares *et al.* (2015) ressaltam a influência de fatores internos e externos à escola, segundo os autores os “[...] fatores podem variar de acordo com idade, série e grupo socioeconômico a que pertence o aluno. Entre os fatores externos, podem-se incluir: o trabalho, as desigualdades sociais [e socioculturais], a gravidez e a necessidade de cuidar de familiares”. (SOARES *et al.* 2015, p. 760).

A pesquisa realizada pelos autores sinaliza que os grupos mais vulneráveis à situação de abandono pertencem à classe social mais pobre, onde os fatores supracitados ganham maior expressão. Essas questões fazem parte da realidade brasileira e formam os retratos da escola pública no País ao longo dos anos:

Os jovens em situação de risco pertencentes às classes econômicas mais baixas perdem duplamente: primeiro, a família não tem experiência prévia para construir um capital cultural que dê a relevância devida à educação e que, de fato, a relacione com o sucesso profissional e uma ascensão social. Provavelmente, a importância que atribuem à escola está muito mais associada à obtenção do diploma per se do que à qualidade da educação recebida. Por outro lado – dada a necessidade de aumentar a renda ou, pelo menos, diminuir as despesas –, é difícil continuar incentivando um aluno que tenha sofrido sucessivos fracassos em sua vida escolar a continuar os estudos. Assim, embora a necessidade de trabalhar e aumentar a renda possa então ser um fator que tenha sua origem na necessidade de subsistência do indivíduo ou de outros membros de sua família, também se pode presumir que, a partir de certa idade, o jovem de famílias mais pobres se sente desconfortável em parecer improdutivo ficando muitas horas na escola (SOARES *et al.* 2015, p. 770).

Por outro lado, as pesquisas também destacam os fatores internos à escola que contribuem para a não permanência dos alunos nas instituições de ensino e geram o abandono escolar. Os estudos de Soares *et al.* (2015, p. 760) abordam, ainda, que “no tocante aos fatores internos, tem-se a diferença de linguagem dos atores escolares, atitudes dos professores, características da direção, o programa pedagógico da escola, entre outros”.

Outras pesquisas também apontam que o desinteresse escolar que é caracterizado como “falta de vontade de estudar”, a prática pedagógica e avaliativa não integra os alunos, problemas

didático-pedagógicos de alguns professores, falta de estrutura na escola (quadra esportiva, laboratórios, refeitório, auditório), falta de merenda e transporte escolar, a falta de aproximação da escola com a comunidade ao seu entorno, sucessivas reprovações, bem como o não reconhecimento pela escola das dificuldades que os alunos apresentam, entre outras questões (NÓBREGA, 2011, SOUZA, 2013; BORGES, 2013; RODRIGUES, 2014; SANTOS, 2017; MORAIS, 2017; SOUSA, 2016; ALVES, 2018)<sup>9</sup>.

Além disso, Lima (2018) destaca que entre os fatores intra escolares para o abandono, encontra-se a má qualidade das escolas públicas, com isso “investir em qualidade também perpassa pelos conceitos de adaptar espaços que atendam às necessidades de uma juventude que busca encontrar sentido e significado no processo ensino e aprendizagem” (LIMA, 2018, p. 19).

Nesse contexto, Ramos (2015, p. 141) afirma que a situação de abandono escolar “deve sempre ser vista como um fenômeno complexo, pois não envolve somente o sujeito afastado, mas a sociedade como um todo, incluindo o estado e as políticas públicas”. É um fenômeno que vai de encontro com os direitos conquistados e garantidos pela legislação do País, citadas no início do texto.

Dessa forma, apesar do ensino no Brasil ser gratuito e obrigatório, uma parcela significativa da população não conclui a escolarização obrigatória, segundo Gadotti (2004) “[...] fatos educacionais (falta de acesso, reprovação e desistência) impossibilitam a formação de uma consciência de classe, o que favorece a marginalização da população no processo político” (GADOTTI, 2004, p. 115).

Sob esta perspectiva, Silva (2019) analisa que os processo de expansão da escolarização no País não está dissociado das marcas da exclusão social, característica das desigualdades produzidas historicamente pela sociedade brasileira. Em meio à inclusão e exclusão em que está presente o processo escolar e, de forma mais ampla, o processo educacional brasileiro, uma vez que:

[...] no Brasil, o binômio inclusão/exclusão é marca histórica do sistema educacional. O século XX e o processo de urbanização e industrialização, ao mesmo tempo em que pressionava pela ampliação da escolaridade da população, continha o acesso pela forma distributiva e desigual com que se ingressava no sistema escolar. A desigual inclusão nos níveis escolares, bem como sua distribuição pelo território brasileiro e entre classes sociais e raça/etnia, compõe um quadro histórico de afirmação/negação do direito à Educação (SILVA, 2019, p. 13).

---

<sup>9</sup> Assim, como verificamos, questões externas à instituição escolar que propiciam o abandono, também identificamos nas pesquisas fatores internos à instituição escolar que podem contribuir para os casos de abandono escolar e distanciar o direito à permanência e à conclusão dos estudos da educação básica.

Diante desse binômio, Canário (2004), por sua vez, analisa que o principal fator da exclusão social necessariamente é produzido pelo “desenvolvimento”, “modernização” e a “competitividade” orientados diretamente pela política econômica que rege cada sociedade. As repercussões dessa orientação no contexto das instituições escolares advêm, principalmente, a partir das transformações no mundo do trabalho.

A importação para o campo educativo da problemática da exclusão, fazendo corresponder, de modo simétrico, um fenômeno que seria exterior à escola (exclusão social) a um outro fenômeno, este interno à escola (exclusão escolar), exprime não um agravamento dos problemas especificamente escolares, mas sim uma maior sensibilização por parte da instituição escolar a fenômenos de natureza social cuja origem se situa no mundo do trabalho (CANÁRIO, 2004, p. 50).

Canário (2004) afirma que a exclusão é um fenômeno social da esfera do mundo do trabalho, pois as “metamorfoses” ocorridas neste campo são também incorporadas no âmbito escolar, isto é, as exclusões geradas pelos contextos sociais encontram no ambiente escolar um campo fértil para gerar a exclusão em função do atendimento às demandas exigidas pelo mundo do trabalho.

Por outro lado, ao analisar a questão da exclusão social, Martins (1997) afirma que o elemento central que deve ser colocado como problemática não é, necessariamente, a exclusão, pois para o autor esse conceito sociologicamente é “‘inconceitual’, impróprio, e distorce o próprio problema que pretende explicar” (MARTINS, 1997, p. 27). Segundo o autor, o problema está na inclusão feita de maneira ineficiente e, muitas vezes, de forma marginalizada<sup>10</sup>, pois trata-se da forma de inclusão “daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há, senão, na sociedade, lugares residuais” (MARTINS, 1997, p. 26).

Nesse contexto, Martins (1997) demonstra que historicamente o problema da “exclusão” começou a se colocar quando foi se consolidando no mundo um “modo de vida do excluído”, o processo que alguns chamam de “exclusão”, não cria mais os pobres, segundo o autor, “ele cria uma sociedade paralela que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político” (MARTINS, 1997, p. 34), isto é, se por um lado integra os indivíduos (pobres e ricos), de forma digna ou não, nos ciclos das atividades econômicas de consumo, por outro lado há indivíduos que estão à margem dos processos de

---

<sup>10</sup> Análise realizada por ARAUJO, R.M. L. e COELHO, S.C.S. publicada em 2018, na Revista *Exitus* com base em estudo da obra “Exclusão social e a nova desigualdade” de José de Souza Martins, 1997. Análise disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/538/349>. Acesso em: 23 jan. 2020.

ampla cidadania, pois “se baseia em insuficiências e privações que se desdobram para fora do econômico. [...] São tratados como cidadãos de segunda categoria” (MARTINS, 1997, p. 36).

Além disso, Kuenzer (2005) esclarece a relação entre educação e o trabalho ao analisar o modelo de acumulação flexível, no contexto capitalista de produção. A autora aborda que, para atender aos moldes do capital, as instituições educativas desenvolvem um ensino aligeirado, nos padrões do mercado e distantes da real democratização dos conhecimentos, gerado por um processo de inclusão excludente e uma articulação com os processos de exclusão includente presente no mundo do trabalho, pois:

[...] a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (KUENZER, 2005, p. 14-15).

Diante desse cenário, a questão do abandono escolar precisa ser vista para além da ideia naturalizada “como culpa do indivíduo, do fracasso do aluno, seja pela sua condição socioeconômica, seja pela falta de acompanhamento familiar, desnutrição, desinteresse, necessidade de trabalhar [...]” (COELHO, GARCIA, 2015, p. 163). É um fenômeno complexo e envolve vários fatores no âmbito escolar e, principalmente, fora dele. Por isso, a perspectiva é tratar a permanência escolar de alunos em situação vulnerável ao abandono como um fenômeno social que entrelaça várias dimensões da vida do sujeito, especificamente dos jovens de escola pública.

A categoria abandono escolar ganhou destaque principalmente no que se refere aos fatores intervenientes do abandono na última etapa da educação básica, uma vez que verificamos um ensino marcado por sérios problemas de fluxo e de conclusão, gerados não somente por questões estritamente escolares, mas relacionados a fatores sociais, também produtos das disparidades da sociedade brasileira. A categoria permanência escolar, em especial a permanência escolar de alunos em situação de abandono, é uma das categorias centrais deste estudo, pois buscamos compreender e analisar quais fatores influenciam para que os estudantes permaneçam no ensino médio diante dos desafios enfrentados pelos jovens que cursam essa etapa.

Para compreender o abandono no ensino médio, o levantamento das pesquisas desenvolvidas sobre a temática foi relevante para situar a problemática do abandono nesta etapa em âmbito nacional, bem como foi importante para definir os critérios de escolha dos sujeitos entrevistados, pois identificar quais os principais motivadores que fazem com que os jovens

abandonem a última etapa da educação básica possibilita selecionarmos os estudantes entrevistados a partir da condição que os tornam vulneráveis à situação de abandono escolar; ou seja, o trabalho, por exemplo, é uma das principais causas para a “saída” da escola, dessa forma, selecionamos para a entrevista estudantes trabalhadores, entre outros motivadores também identificados nas pesquisas que tornaram-se critérios para a escolha dos sujeitos.

Desse modo, entre os demais fatores relevantes para a presente investigação pontuados nesta seção, estão as reprovações sucessivas sofridas pelos estudantes, que gera quadros de distorção idade-série. Outro fator é a gravidez precoce, que impacta na vida das alunas, algumas se tornam mães ainda na adolescência. Além disso, um fator que não foi identificado no levantamento realizado, porém consideramos como um possível fator para o abandono escolar, é o caso dos alunos moradores das ilhas (ribeirinhos) que atravessam o rio para chegar à escola e encontram entraves no percurso.

Na presente seção abordamos os estudos desenvolvidos sobre os fatores que levam ao abandono, os quais limitam a permanência dos alunos na escola e são intrínsecas e extrínsecas às instituições educativas. Destacamos, também, os fatores considerados relevantes para a presente pesquisa e que contribuíram para a escolha dos jovens entrevistados. Na seção seguinte, tratamos a diversificação nas formas de oferta do ensino médio, no contexto paraense, e alguns indicadores educacionais, especificamente da capital do estado, o município de Belém.

## **2.2 O Ensino Médio paraense: o município de Belém em questão**

Nesta seção abordamos o cenário da última etapa da educação básica no estado do Pará, com foco no município de Belém, com olhar para o cenário do ensino médio no município. Ao considerarmos o cenário da região Norte, principalmente o estado do Pará, encontra-se uma região desprovida, técnica e economicamente, com poucos investimentos nas áreas da educação.

Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, o Pará ocupou a 24<sup>o</sup> posição no ranking nacional, entre as 27 unidades federativas brasileiras, no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) dos estados. Esse índice considera a Renda, a Expectativa de vida ao nascer e a Educação.

Nesse ranking, o maior IDHM é 0,824 (Distrito Federal) e o menor é 0,631 (Alagoas), o estado do Pará apresenta uma das últimas posições, com 0,646. Entre as dimensões que mais contribuíram para o IDHM do Pará ocupar essa posição no ranking está a Educação, com índice de 0,528, seguida de Renda, com índice de 0,646, e da Longevidade, com índice de 0,789.

De acordo com os dados da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA) o estado do Pará possui a segunda maior unidade federativa do Brasil em extensão territorial, com 1,247 milhão de km<sup>2</sup>, 15% da área do Brasil e 45% da Região Norte, possui mais de 8 milhões de habitantes, 4% da população do Brasil e 47% da Região Norte.

O estado também possui grande potencial energético, seu Produto Interno Bruto (PIB)<sup>11</sup> é de R\$ 91 Bilhões, 2% do PIB brasileiro, maior economia do Norte. Entretanto, o Pará apresenta a 4ª maior taxa de pobreza do Brasil, com 32% e ocupa a 12ª maior taxa de analfabetismo de 15 anos, ou mais, do Brasil, com 11,74%.

Apesar de o estado assumir destaque na região Norte, com a maior economia, extensão territorial e um dos maiores em número de habitantes, o Pará ocupa a 4ª maior taxa de pobreza do Brasil. As disparidades encontradas no estado geram um paradoxo ao considerarmos toda a riqueza encontrada na biodiversidade da região.

A escola escolhida como *locus* da pesquisa pertence ao município de Belém. A capital paraense está vinculada à Região de Integração do Guajará, também conhecida como RI Metropolitana, oeste do estado. A FAPESPA (2019) indica que a Região do Guajará é formada por 5 municípios, os quais são: Ananindeua, Belém, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará, como mostra a figura a seguir:

**Figura 1 - Região de Integração Guajará. Pará**



Fonte: <https://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=796696>

Ainda segundo a FAPESPA (2019) a RI do Guajará apresenta uma população residente em pouco mais de 2,2 milhões de habitantes, que equivale a 26% da população total do estado, com destaque para os municípios mais populosos, Belém (representa 67% da RI) e Ananindeua (23,6%), e os menos populosos, Benevides e Santa Bárbara do Pará. A Taxa Média de

<sup>11</sup> O Produto Interno Bruto é a soma de todos os produtos e serviços produzidos, menos o consumo intermediário, mais os impostos sobre produtos líquidos de subsídios (FAPESPA, 2019).

Crescimento Anual 2010/2018 foi de 1,06%, ficou abaixo da média estadual, de 1,46%, para o mesmo período.

A Região do Guajará apresentou, em 2016, um PIB de R\$ 39 bilhões, correspondente a 29% do PIB paraense, com destaque para o Valor Adicionado (VA) de Serviços, que responde a 45% do PIB de Serviços do estado. Na composição do PIB, o setor de Serviços contribui com 55%; a Administração Pública com 17%; a Indústria, com 13% (valor de R\$ 5,3 bilhões à economia da região); a Agropecuária com 0,2%; e os Impostos sobre produtos com 15%.

Na RI Guajará fica localizada na capital do estado, Belém, cidade que atrai turistas do Brasil e do mundo. Nesse sentido, o turismo religioso, ecológico e gastronômico exerce forte atrativo popular na região. Há, ainda, as festas populares, o complexo turístico da Cidade Velha, o Ver-o-Peso, a Estação das Docas, a Feliz Lusitânia, a feira de cerâmica do Paracury, praças, igarapés, parques ecológicos e a culinária de pratos típicos regionais (FAPESPA, 2019).

Além disso, a nível estadual, a questão das desigualdades ainda é um problema acentuado e preocupante, assim como em todo país. De acordo com os dados da Secretaria de Estado de Planejamento (SEPLAN), as desigualdades sociais são expressivas no estado paraense:

[...] o Pará apresenta, quando comparado à média nacional, o dobro de pobreza e de extrema pobreza. A pobreza está presente em todo o estado, com cerca de três milhões de pessoas na faixa da pobreza e metade desse contingente no estrato de extrema pobreza (PARÁ, 2015, p. 12).

Nesse sentido, consideramos os índices de renda e desigualdade nacional, do estado do Pará e da região de integração selecionada apresentados na tabela a seguir:

**Tabela 2 - Renda e Desigualdade. Região de Integração Guajará. Pará. 2010<sup>12</sup>**

Item Geográfico	% de pobres (2010)	Índice de Gini <sup>13</sup> (2010)	Razão 10% mais ricos / 40% mais pobres (2010)
<b>Brasil</b>	15,20	0,60	22,78
<b>Pará</b>	32,33	0,62	26,25
<b>RI Guajará</b>	20,88	0,51	14,75

Fonte: PNUD/FJP/IPEA/Atlas 2013.

Elaboração: Relatório da Região de Integração do Guajará: perfil socioeconômico e ambiental - Fundação Amazônica de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA, 2019).

<sup>12</sup> Esses dados foram disponibilizados pela FAPESPA em 2019 e referem-se ao ano de 2010, no momento da coleta das informações foram os dados mais recentes disponíveis.

<sup>13</sup> O Índice de Gini consiste em uma escala que varia de 0 a 1, em que, quanto mais próximo de zero esse índice se encontrar, mais equitativamente a renda é distribuída e, em situação oposta, quanto mais próximo de um, menos distribuída é a renda (FAPESPA, 2019).

Podemos observar que o Pará concentra mais da metade da pobreza se comparado ao índice nacional. No contexto da região do Guajará (RI Metropolitana) apresenta a menor taxa de pobreza, com 20,88% se comparado, principalmente, à média estadual.

O relatório coloca, ainda, que um meio importante para identificar e caracterizar as famílias de baixa renda é o Programa Cadastro Único (CadÚnico), o qual permite que o governo conheça melhor a realidade socioeconômica dessa população. Por meio deste instrumento, são registradas informações, como características da residência, identificação de cada pessoa, escolaridade e situação de trabalho e renda.

A nível dos municípios da RI do Guajará, de acordo com os dados do CadÚnico de 2018, na RI Guajará 37,2% da população de seus municípios estava inscrita no CadÚnico. Desses inscritos, 70,3% se declararam com renda igual ou inferior à da linha da pobreza e 53,7% das famílias inscritas recebem Bolsa Família. A região possui percentuais menores do que os apresentados no estado do Pará (FAPESPA, 2019), como mostra a tabela a seguir:

**Tabela 3 – População cadastrada no CadÚnico - Pará, Região de Integração do Guajará e Municípios. 2018.**

<b>Item Geográfico</b>	<b>Percentual da População Cadastrada no CadÚnico</b>	<b>Percentual de Pessoas Abaixo da Linha da Pobreza Inscritas no CadÚnico</b>	<b>Percentual de Famílias do CadÚnico que recebem Bolsa Família</b>
<b>Pará</b>	52,6	78,6	64,2
<b>Guajará</b>	37,2	70,3	53,7
Ananindeua	37,1	62,0	42,1
Belém	34,9	72,0	56,5
Benevides	63,1	84,1	70,1
Marituba	47,1	73,4	57,7
Santa Bárbara do Pará	61,6	72,1	59,4

Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), 2018.

Elaboração: Relatório da Região de Integração do Guajará: perfil socioeconômico e ambiental - Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA, 2019).

Diante desse cenário, o quadro educacional no estado do Pará é um dos mais precários do país. O documento da SEPLAN (PARÁ, 2015, p. 27) ainda coloca que “[...] o desempenho da Educação no Pará oferece múltiplos desafios”. Em um panorama geral, identificamos algumas questões que compõem o quadro educacional do estado e, especificamente, da RI Guajará, apresentadas na tabela a seguir:

**Tabela 4** - Educação Região de Integração Guajará. Pará. 2017 e 2018.

Item Geográfico	Taxa de Analfabetismo 15 anos ou mais (2018)	IDEB 2017		% de pessoas com 25 anos ou mais com superior completo
		4ª Série / 5º Ano	8ª Série / 9º Ano	
<b>Brasil</b>	7,0	5,8	4,7	15,7
<b>Pará</b>	8,6	4,5	3,6	9,1
<b>RI Guajará</b>	3,05	5,2	3,7	--

Fonte: IBGE - PNAD Contínua, 2018. Censo escolar/INEP, 2017.

Elaboração: Relatório da Região de Integração do Guajará: perfil socioeconômico e ambiental - Fundação Amazônica de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA). 2019.

Observamos que o Pará está acima da média nacional em relação à taxa de analfabetismo. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ensino fundamental, o Pará e a RI Metropolitana não atingiram a média nacional, porém permaneceram com a taxa constante, especificamente nos anos finais do ensino fundamental.

Além disso, a taxa de frequência líquida<sup>14</sup> também assume disparidade em relação ao índice nacional, com destaque para o ensino médio, o qual menos da metade estavam cursando, ademais, um número muito baixo concluiu o ensino superior. Revelando as desigualdades sociais e educacionais no âmbito nacional, estadual e no contexto da RI.

Realizamos um mapeamento da cobertura das matrículas do ensino médio no estado, a partir dos dados disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação (INEP/MEC). Para essa cobertura foram considerados os dados de matrículas das redes públicas e privadas, localizadas nas zonas urbanas e rurais do estado, bem como as escolas que ofertam o ensino médio regular. Os dados são do Censo escolar de 2017, por apresentar indicadores atuais de acesso ao ensino médio paraense.

**Tabela 5** – Número de matrícula Ensino Médio regular- Rede pública e privada - Pará. 2018.

Total de matrículas	
Rede pública e privada	Rede pública
347.646	318.088

Fonte: Censo escolar/INEP, 2018.

Elaboração: a autora.

A tabela 5 aborda o total de matrículas considerando os três anos do ensino médio, em escolas públicas e privadas do estado. Um olhar para rede estadual, a partir da série histórica

<sup>14</sup> Frequência líquida é a razão entre o número de pessoas na faixa etária de 6 a 17 anos frequentando o ensino básico (fundamental ou médio) e a população total dessa mesma faixa etária multiplicada por 100. Duas taxas foram calculadas, uma considerando apenas a frequência ao ensino básico regular seriado e outras todas as modalidades (incluindo curso regular seriado e não seriado, Ensino de Jovens e Adultos - EJA - e supletivo). Disponível em: [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o\\_atlas/glossario/](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/glossario/). Acesso em: 03 out. 2019.

dos anos de 2018, 2019 e 2020 identificamos queda significativamente no número de matriculados. Em 2018, as escolas vinculadas à rede estadual somavam um total de 318.088 matrículas. Por outro lado, em 2019 houve redução para 313.518 matrículas e em 2020 o total de matrículas caiu ainda mais para 311.542 a queda índice principalmente entre a 1º e 2º série do ensino médio, como observamos na tabela 6:

**Tabela 6** – Número de matrícula por série/ano Ensino Médio regular público. Pará. 2018, 2019 e 2020.

Anos	Matrículas		
	1º série	2º série	3º série
2018	127.360	102.696	93.032
2019	124.598	101.359	87.561
2020	126.095	98.158	87.289

Fonte: Censo escolar/INEP/QEdu 2018, 2019 e 2020.

Elaboração: a autora.

A série histórica apresentada na tabela 6 mostra expressiva variação entre as matrículas do ensino médio paraense. Em 2018 chamamos atenção para uma queda da 1º para a 2º série, equivalente a 19.664 matrículas a menos no ensino médio regular. Esses dados ficam mais expressivos quando olhamos para os anos de 2019 e 2020. Em 2019 o número de matrículas diminuiu ainda mais entre a 1º e a 2º série foram 23.239 matrículas a menos.

Em 2020 o número de matriculados teve ainda a queda de 27.937 entre a 1º e 2º série. Em todos os anos também houve redução de matrículas da 2º para 3º série, isto é, os alunos não chegam ao 3º ano do ensino médio, tampouco concluem essa etapa. Destacamos que em 2020 sobreveio a pandemia de Covid-19, onde as desigualdades já existentes acentuaram-se ainda mais e contribuíram para as variações desses indicadores. Esses dados são preocupantes e mostram que a última etapa da educação básica enfrenta, entre outras questões, sérios problemas de fluxo, destacam-se a distorção idade-série e os acentuados indicadores de evasão, abandono e reprovação, principalmente no estado paraense.

É importante ressaltar que, ainda que esteja ocorrendo uma diminuição no número absoluto de matrículas, há uma expressiva inclusão da faixa etária de 15 a 17 anos no ensino médio, em todas as regiões do Brasil, como aborda o estudo de Silva (2019), ao analisar o quadro do ensino médio após 10 anos da EC nº 59/2009, que tornou obrigatória a escolarização dos 4 aos 17 anos de idade, no caso do ensino médio a idade própria é dos 15 aos 17 anos, de acordo com o levantamento dos dados, a autora afirma que é expressivo o número de jovens que:

[...] estão matriculados no ano/série esperados, sinalizando uma mudança para melhor no que se refere ao fluxo entre o Ensino Fundamental e o Médio. Evidência disso é o aumento da taxa líquida de matrícula no Ensino Médio, que cresceu de 54,9%, em 2009, para 62,7%, em 2016, considerando todos os Estados da Federação. Um aumento de 12,7% para a situação mencionada, com crescimento da matrícula em todas as dependências administrativas e em distintas modalidades de oferta (SILVA, 2019, p. 8).

Além disso, o aumento na rede estadual foi de 12,7%, e 102,4% na rede federal de ensino, entretanto a autora sinaliza que, apesar da inclusão na matrícula da faixa etária (15 a 17 anos), “ainda assim, verifica-se uma considerável distância com relação à universalização inscrita na Meta 3 do PNE” (SILVA, 2019, p. 14), a Meta é de 85% dos jovens estarem cursando até o fim do plano o ensino médio, para o período da pesquisa (2009-2016) havia 62,7% na taxa da matrícula líquida. Assim, observa-se um sinal de progressividade nas matrículas, mas ainda caminha em passos lentos para a universalização.

Por outro lado, a diminuição da matrícula incide sobre a faixa etária de 18 anos ou mais. A chamada distorção idade-série tem se alterado incidindo sobre os jovens acima de 18 anos. O abandono nessa faixa etária é expressivo, sobretudo do primeiro para o segundo ano, como destaca Silva (2019):

As constatações da pesquisa, no entanto, esclarecem que a diminuição, ano a ano, da matrícula incide sobre as pessoas de 18 anos ou mais, que já encontram-se fora da idade escolar obrigatória. Ainda assim, é expressivo o número da matrícula no Ensino Médio de pessoas com 18 anos ou mais. Em 2016, somavam 1.854.000 ou 22,8%, o que indica que a distorção idade-série permanece como característica da etapa (SILVA, 2019, p. 13).

No ensino médio, o ingresso deve se dar aos 15 anos de idade, com expectativa de conclusão aos 17 anos. Quando o aluno reprova ou abandona os estudos por dois anos ou mais, durante a trajetória de escolarização, ele acaba repetindo uma série. Nesta situação, ele dá continuidade aos estudos, mas com defasagem em relação à idade considerada adequada para cada ano de estudo, de acordo com o que propõe a legislação educacional do País. Trata-se de um aluno que será contabilizado na situação de distorção idade-série (INEP/FAPESPA, 2019), como mostram os dados a seguir, com olhar para região estudada.

**Tabela 7 - Distorção Idade-Série total (%) para os Ensinos Fundamental e Médio – Brasil, Pará, Região de Integração Guajará e Municípios. 2018.**

Itens Geográficos	Ensino Fundamental Total	Ensino Médio Total
<b>Brasil</b>	<b>17,2</b>	<b>28,2</b>
<b>Pará</b>	<b>29,5</b>	<b>48,0</b>
<b>Guajará</b>	<b>23,9</b>	<b>47,8</b>
Ananindeua	22,4	42,3
Belém	22,5	40,2
Benevides	23,9	54,2
Marituba	27,1	49,1

Santa Bárbara do Pará	23,4	53,2
-----------------------	------	------

Fonte: INEP/FAPESPA, 2019.

Elaboração: Relatório da Região de Integração do Guajará: perfil socioeconômico e ambiental - Fundação Amazônica de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA). 2019.

A tabela 7 aborda o quadro de distorção idade-série no cenário nacional, estadual e em cada município que compõe a RI Guajará. Os dados disponíveis pela FAPESPA (2019) apontam que, em 2017, o Pará teve as piores taxas de distorção idade-série entre as unidades federativas, tanto para o ensino fundamental (29,5%) quanto para o ensino médio (48%), alcançando quase o dobro das taxas do Brasil (17,2% e 28,2%, respectivamente). Na região, no ensino fundamental, o município de Marituba se destaca com a maior taxa de distorção (27,1%) e o de Ananindeua, com a menor (22,4%). No ensino médio, a pior taxa ficou com o município de Benevides (54,2%) e a menor distorção foi registrada em Belém (40,2%), conforme aborda a tabela.

Essas e outras questões serão tratadas, também, durante a abordagem do município escolhido. A cidade de Belém foi selecionada no contexto da RI do Guajará. Em relação ao contexto do município de Belém, capital do estado do Pará, de acordo com os dados da FAPESPA (2018) e do IBGE (2018), o município pertence à mesorregião Metropolitana de Belém e à microrregião Belém, apresentou em 2018 uma população estimada de 1.485.732 habitantes, com área de 1.059,46 km<sup>2</sup> e densidade demográfica de 1.402,35 hab./km<sup>2</sup>. A capital paraense concentra a maior parte de investimentos e recursos da RI Guajará e do estado, também é um dos maiores polos culturais do estado.

No que tange ao quantitativo de escolas, segundo os dados da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/PA, 2019), o município de Belém possui um total de 230 escolas estaduais de ensino fundamental e médio, sendo 127 escolas somente de ensino fundamental, 89 que ofertam o ensino fundamental e médio, 9 escolas somente de ensino médio e há, também, 5 Escolas Estaduais de Educação Tecnológica (EEETEPAs). Além dessas escolas, o município também apresenta 8 “escolas anexo”<sup>15</sup>

Ao todo, as escolas do município apresentam atualmente 146.847 matrículas (SEDUC/PA, 2019). Em pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), realizamos o levantamento de dados acerca das escolas somente de ensino médio do município de Belém. Consideramos as 9 escolas de ensino médio, e as 5 EEETEPAs identificadas no município, ao todo, foram 14 instituições educacionais.

<sup>15</sup>As “escolas anexas” funcionam como “polos” de uma instituição de ensino dos municípios e estão vinculadas a uma escola sede.

O ensino médio no município, assim como no estado do Pará, é oferecido de diferentes maneiras. As formas de oferta identificadas nos municípios de Belém foram: o Ensino Médio Regular, ofertado na maioria das escolas, além disso há um número significativo de ofertas na forma Ensino Médio Expandido, ofertado, principalmente, no terceiro ano do ensino médio; seguido da forma ensino médio Aceleração da Aprendizagem (Projeto Mundiar); Educação de Jovens e Adultos (EJA); o ensino tecnológico/profissionalizante e a Educação Especial<sup>16</sup>.

Observa-se que as formas oferecidas no município de Belém apresentam, de maneira geral, um ensino voltado à preparação para as provas de vestibular e avaliações nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma vez que as formas que prevalecem são o Ensino Médio Regular e o Ensino Médio Expandido. Esse ensino tem como característica o foco em conteúdos referentes às provas de ingresso à universidade.

Ao considerarmos as ofertas do ensino médio no estado do Pará, observamos que os turnos das ofertas variam de acordo com a forma de ensino médio, sendo o ensino médio regular e o expandido oferecidos, predominantemente, nos turnos da manhã e tarde, ou seja, diurno, e a EJA e o Projeto MUNDIAR normalmente ofertados no noturno. Destaque para a EEEM Augusto Meira, que oferece o ensino médio em tempo integral.

De acordo com o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE/INEP) todas as escolas são localizadas na zona urbana. O INSE também aponta que o perfil socioeconômico dessas escolas é, predominantemente, “Médio baixo”, ou seja, os alunos indicaram que a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino (INSE/INEP, 2014)<sup>17</sup>.

Também foram coletados e organizados dados referentes ao desempenho escolar por instituição de ensino do município de Belém, com o objetivo de analisar os reflexos da variável renda no desempenho escolar. Os dados de desempenho foram coletados no banco de dados INEP; a taxa de rendimento escolar é composta pela reprovação, abandono e aprovação<sup>18</sup>. Esses indicadores podem revelar as desigualdades educacionais encontradas no ensino médio.

---

<sup>16</sup> Esses dados também fazem parte dos resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do PIBIC/UFPA e compuseram as análises de Trabalho de Conclusão de Curso da pesquisadora.

<sup>17</sup> Esse indicador é classificado em 7 níveis: Muito Baixo, Baixo, Médio Baixo, Médio, Médio Alto, Alto e Muito Alto. O INSE se apresenta como um indicador consistente para contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo INEP, ao caracterizar, de modo geral, o padrão de vida de seu público, referente à sua respectiva posição na hierarquia social (BRASIL, 2014).

<sup>18</sup> Segundo o INEP (BRASIL, 2015), as taxas de reprovação indicam o percentual de alunos que, ao final do ano letivo, não alcançaram os critérios mínimos para a conclusão da etapa de ensino a qual estavam inicialmente matriculados. As taxas de abandono referem-se à porcentagem de alunos que deixaram, por algum motivo, de frequentar a escola após a data do Censo Escolar. As taxas de aprovação indicam a porcentagem de alunos que, ao final do ano letivo, alcançaram os critérios mínimos para a conclusão satisfatória da etapa de ensino na qual estava matriculado.

Verificamos que a média dos indicadores das escolas de ensino médio do município de Belém apresenta 73,1% de aprovação, 16,7% de reprovação e 10,1% na média de abandono, observa-se que a taxa de reprovação está acima da média de abandono, com 6,6% de diferença, um indicador preocupante. Por outro lado, destacamos que as escolas que apresentam as maiores taxas de aprovação são as que ofertam o ensino médio expandido, essa forma de oferta está voltada à preparação de provas de vestibular, em âmbito estadual e nacional.

Os altos índices são preocupantes e causados por diferentes fatores internos e externos à escola. O documento diagnóstico do ensino médio no estado do Pará aborda que o cenário do ensino médio intensifica “[...] as fragilidades herdadas do Ensino Fundamental, potencializando a distorção idade-série no interior dessa etapa, além de atrasar o prosseguimento de estudos e a entrada dos alunos no mundo do trabalho” (PARÁ, 2013, p. 16), com isso, um dos fatores decorrentes da distorção idade-série pauta-se nas sucessivas reprovações. Segundo Araujo, Rodrigues e Alves (2015, p. 240) as taxas de reprovação merecem ser destacadas, uma vez que:

[...] a reprovação no ensino médio constitui um problema geral da educação brasileira. No entanto, as dimensões não são homogêneas, configurando-se como problemas que se agravam nas regiões mais pobres do país. Os estados da região amazônica evidenciam esse processo educacional precário (ARAUJO; RODRIGUES e ALVES, 2015, p. 240).

Os autores evidenciam que no Brasil a reprovação representa sérios problemas para a educação nacional, porém há um destaque para as regiões pobres, como é o caso da região Norte e, principalmente, o estado do Pará, onde essas taxas, no ensino médio, são as maiores do Brasil.

Além disso, outro fator considerado pelos autores diante do cenário da educação paraense volta-se aos altos índices de abandono escolar, pois “[...] referem-se, em sua totalidade, à rede estadual, reiterando a fragilidade desta rede de ensino e a necessidade de se avançar na qualidade do ensino médio, como princípio formativo no estado do Pará” (ARAUJO; RODRIGUES e ALVES, 2015, p. 247). Nesse sentido, é necessário um olhar atento voltado ao ensino médio na perspectiva de melhorar as condições de oferta e permanência.

Como consequência ao aumento dos índices de reprovação e abandono, gerando, entre outras questões, a distorção idade-série identificamos a criação e a expansão do projeto MUNDIAR e da EJA, presentes em quase todas as escolas da pesquisa, formas de acesso ao ensino médio oferecidas aos sujeitos que, por algum motivo, não concluíram essa etapa de ensino, porém essas formas não necessariamente estão relacionadas a uma formação inteira que promova o amplo desenvolvimento do sujeito.

As alterações criadas pelos governos, muitas vezes em parceria com instituições privadas, trouxeram em seus discursos que as pessoas pertencentes à classe trabalhadora tivessem acesso à escolarização. Entretanto, Araujo, Rodrigues e Alves (2015) afirmam que:

de uma forma geral, a mudança nesse quadro negativo passa pela necessidade de maior investimento público às escolas da Região Norte, a partir da formulação de políticas públicas educacionais que assumam como prioridade o estabelecimento de processos de formação e qualificação de professores, além de uma maior infraestrutura das escolas, de modo a elevar a identificação dos jovens e adultos com esta etapa de ensino, e evitar problemas no seu fluxo, como o abandono ou a reprovação desses alunos (ARAÚJO; RODRIGUES e ALVES, 2015, p. 257).

Diante do quadro de desempenho escolar paraense, os autores ainda consideram que “[...] o ensino médio é um nível de ensino marcado por sérios problemas de fluxo e conclusão” (ARAÚJO; RODRIGUES e ALVES, 2015, p. 236), essas questões direcionam, também, para o aumento das desigualdades escolares, pois no contexto da sociedade capitalista há a tendência de promover hierarquização entre as diferentes escolas.

A escola pública também oferece a possibilidade de acesso ao “ensino médio expandido”, conhecido como “convênio”, essa forma de oferta proporciona um ensino voltado à preparação para as provas de vestibular que darão acesso à universidade. Na pesquisa, identificamos que essa forma de oferta está presente em aproximadamente 50% das escolas de Belém. O ensino expandido tem como característica a organização curricular voltada para os conteúdos cobrados nas provas do vestibular.

Diante disso, independente da forma de oferta, é necessário possibilitar acesso aos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade que permitam não só a continuação dos estudos, no ensino superior, mas o desenvolvimento pleno dos sujeitos e sua qualificação para o mundo do trabalho (ARAÚJO, RODRIGUES e ALVES, 2015).

Nesse sentido, segundo a LDB, a formação para o trabalho é uma das finalidades do ensino médio (BRASIL, 1998). No município de Belém, verificamos que há escolas que ofertam a Educação profissional. Os dados de desempenho chamam atenção, pois as EEETEPAs do município apresentam elevadas taxas de reprovação e abandono.

Como abordado pelos autores citados até aqui, a necessidade, em alguns casos precoce, dos sujeitos ingressarem no mundo do trabalho e a falta de motivação no interior da escola são algumas questões presentes no ensino médio, bem como na educação profissional. Nesse contexto, o documento do Ensino Médio Integrado, como política pública, no Pará (PARÁ, 2009) reconhece que o Ensino Médio:

como última etapa da educação básica, precisa estar comprometido com a formação do trabalho que seja capaz de pensar e compreender sua própria vida e o seu papel social, não educar somente para a empregabilidade, que busca envolver o trabalhador e seduzi-lo com a ideia de que estabilidade é sinônimo de acomodação e que o

trabalhador deve estar numa constante busca pela aquisição das competências que o mercado determina como ideais, sob o discurso que só depende do trabalhador ter trabalho. (PARÁ, 2009, p. 26).

Um dos caminhos para articular as dimensões citadas pelo autor é a oferta do ensino médio na forma integrada, ou seja, para além da junção de educação básica com educação profissional, o ensino médio não deve ter apenas a finalidade de preparação para o mercado de trabalho, como cita Ramos (2009), a “finalidade da educação não deve ser a formação “para”; seja “para o mercado de trabalho” ou “para a vida”. É formação pelo trabalho e na vida”. Esse deve ser o verdadeiro sentido de um ensino integrado.

Por outro lado, a forma que tradicionalmente dá acesso ao ensino médio identificado em quase todas as escolas do município e que também ganha dimensão nacional, é o “Ensino Médio Regular”. Krawczyk (2014) aborda que o acesso ao ensino médio na forma regular permanece “[...] com suas quatro ou cinco horas-aula por dia, tendo sofrido poucas alterações. Não têm sido priorizadas políticas públicas para essa modalidade, ainda que represente a maioria das instituições públicas de ensino médio” (KRAWCZYK, 2014, p. 26).

O ensino regular é oferecido em vários turnos, com destaque para a oferta no noturno. O ensino noturno é oferecido com carga horária menor se comparado ao diurno (manhã e tarde), pois a carga horária total do diurno é de 2.580 horas/aula, em contrapartida a carga horária total do noturno equivale a 2.400 horas/aula (PARÁ, 2013).

Krawczyk (2014, p. 26-27) afirma, também, que o ensino noturno requer atenção, tanto por haver “[...] certo abandono por parte da política pública e uma forte tendência a substituí-lo por diferentes programas de educação de jovens e adultos (EJA), oferecidos à noite”, como por ser “[...] mais atraente para os jovens. Ao mesmo tempo, permite-lhes trabalhar no mercado informal [...] experiência significativa porque funciona como um diferencial entre seus pares, na hierarquização dos currículos dos jovens trabalhadores”. O turno é uma variável que requer uma atenção maior, bem como outras variáveis que também envolvem o ensino médio regular e as demais formas de acesso à última etapa da educação básica.

Essas e outras questões compõem o ensino médio identificado no estado do Pará, especificamente no município de Belém. Um ensino médio complexo, formado pela diversificação nas formas de matrícula, gerando diferentes possibilidades de acesso que podem limitar uma formação ampla e de qualidade. Dessa forma, Krawczyk (2011, p. 756) afirma que:

[...] para além dos desafios que a universalização do acesso à escola e a igualdade de oportunidades educacionais propõe, também permanecem, no caso do ensino médio, desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados; à formação e remuneração dos professores; às condições de infra-estrutura e gestão escolar; aos investimentos públicos realizados; entre outros (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

Essas formas de oferta fazem parte das políticas públicas para o ensino médio paraense e apresentam-se em vigência no estado. Com isso, como colocado anteriormente, no início do capítulo, é importante ressaltar que o ensino médio é um campo em disputa. Desde a década de 1990 já passou por constantes mudanças e reformas expressivas que alteram significativamente o direcionamento deste ensino no País e impacta diretamente a vida dos sujeitos que estão no chão da escola. Krawczyk (2011), elucida, ainda, que:

A escola para 20% da população não é a mesma que a oferecida para 70%. Mas, o poder público tem a obrigação de oferecer uma escola que comporte uma dinâmica de aprendizagem voltada para a necessidade da população que pretende atingir. Quando os adolescentes que agora estão ingressando no ensino médio aprenderem os conteúdos curriculares relacionando-os criticamente com o mundo em que vivem, estaremos frente a um processo real de democratização do ensino, e não simplesmente de progressiva massificação (KRAWCZYK, 2011, p. 757).

Apesar da diversificação de formas de oferta que se apresenta no ensino médio, o poder público deve assegurar, independente da forma, que sejam oferecidas de modo que atenda as demandas do público que nelas se matriculam, articulando criticamente as diferentes áreas do conhecimento com a realidade à sua volta, para que se esteja diante de um processo concreto de democratização do ensino, e não o contrário.

Tratamos, ainda, na próxima seção do cenário do ensino médio com a implantação da atual reforma e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas propostas apresentam-se com a ideia do novo para o contexto da última etapa da educação básica, entretanto são marcas de um velho discurso marcado pela dualidade e desigualdades educacionais. Buscamos compreender esse cenário e as repercussões na vida da(s) juventude(s) que permanecem na escola pública.

### **2.3 “Novos” rumos e velhos dilemas do Ensino Médio**

Buscamos compreender os novos rumos nos quais caminha o ensino médio enquanto política pública e as repercussões desse cenário para o quadro de permanência e abandono dos jovens que cursam esta etapa, pois é importante tratar acerca do plano de fundo em que se apresenta essa política na qual os alunos e demais sujeitos da escola estão inseridos.

Para tanto, resgatamos ao longo da história, o quadro de políticas que o ensino médio passou nos últimos 20 anos, aproximadamente. O quadro 3 apresenta alguns acontecimentos relevantes para o cenário educacional e o período da gestão de chefes de Estado que marcaram a história recente do País, com atenção para os acontecimentos recentes, destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a atual reforma do ensino médio, resgatando um empoeirado discurso.

**Quadro 3 - Políticas Educacionais a partir da década de 1990**

<b>Governo/período</b>	<b>Reformas educacionais</b>
Collor (1990- 1994)	<b>1993</b> - Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)
Itamar Franco (29/12/1992 a 01/01/1995)	<b>1995</b> - SAEB, Reestruturação do Censo Escolar e PDDE
FHC (1995- 2003)	<b>1996</b> - LDB n. 9394/96, Provão, o novo papel do Conselho Nacional de Educação - CNE e org. da Matriz do SAEB <b>1998</b> - FUNDEF, PCN's do Ens. Fund. ENEM, as discussões e pareceres quanto a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEM, as Diretrizes de Formação de Prof. e o Fundo de Desenvolvimento da Escola – FUDESCOLA. <b>1999</b> - Aprovação das DCNEM pelo CNE. <b>2000</b> - A implantação do ENCEJA. <b>2001</b> - A implementação do Ens. Fund. de 9 anos a partir dos 6 anos de Idade e a aprovação do PNE
Lula (2003 – 2011)	<b>2003</b> - Extinção do Provão e criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. <b>2004</b> - PROUNI e o ENEM como seleção do PROUNI. <b>2005</b> - A promulgação da Lei nº 11114/05 obrigatoriedades da matrícula Ensino Fundamental de crianças com 6 anos de idades e a implantação da Prova Brasil. <b>2006</b> - Ocorre a Conferência Todos pela Educação e o início da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos (até 2010), há novos conteúdos e disciplinas. Inclusão das disciplinas de filosofia e sociologia; inclusão de conteúdos de história e cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental de forma transversal. <b>2007</b> - FUNDEB. <b>2009</b> - Ensino médio inovador/PROEMI; Obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos.
Dilma (2011- 2016)	<b>2012</b> - Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Formalização da oferta do ensino médio em 12 disciplinas, oferta obrigatória de Língua Espanhola e a inclusão de conteúdos Transversais <b>2013</b> - Pacto pelo Fortalecimento do ensino médio – ação conjunta às IES. <b>2014</b> - O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) Sismédio (programa de Formação).
Temer (2016-2018)	<b>2016</b> - Medida Provisória nº746, de 22 de setembro de 2016, alterando determinações já presentes na LDB <b>2017</b> - Aprova-se a Base Nacional Curricular Comum - BNCC do Ensino Fundamental e sanciona-se a Lei nº 13.415, de 16/02/2017 - reforma do ensino médio. <b>2018</b> - Aprovação da BNCC ensino médio pelo CNE.

Fonte: Negrão; Hora. O Novo Ensino Médio Paraense da Lei N.13.415/2017: Dissensos, Disputas e Resistências. In: 39ª Reunião Nacional da ANPEd: Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências, 2019.  
Elaboração: Negrão; Hora. A partir dos dados disponibilizados nas portarias institucionais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal (2019).

O cenário da reforma atual do ensino médio teve início em 2016, o Brasil vivenciou o *impeachment* da então presidenta da República Dilma Rousseff e a posse do vice-presidente

Michel Temer, que assumiu o governo do país nos anos de 2016 e 2017; em 2018 houve novas eleições para o cargo. Nesse curto período, no contexto do governo de Temer, vieram à tona um turbilhão de reformas e medidas impostas à população em seu mandato.

Entre as reformas no âmbito do ensino médio, instituiu-se a implementação da Medida Provisória nº 746 de 2016, o chamado “novo ensino médio”, as medidas foram impostas às escolas, houve pouco ou nenhum diálogo efetivo para conhecer os interesses dos principais envolvidos com esse chamado de “novo”, isto é, a comunidade escolar: os profissionais da educação, pais e/ou responsáveis e, especialmente, os estudantes.

Posteriormente, a MP consolidou-se na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que institui cinco diferentes itinerários formativos, nas áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Os itinerários são estabelecidos de acordo com os critérios de cada sistema de ensino, isto é, serão oferecidos nos estados e no Distrito Federal conforme a disponibilidade e decisão do sistema de ensino, e não necessariamente “por escolha dos estudantes”, como colocado pela propaganda do Governo Federal com intuito de induzir os jovens “a uma falsa ideia de autonomia” (ARAUJO, 2019).

Para Araujo (2019) a reforma do ensino médio em curso no País retoma as políticas dos anos 90 e realiza uma série de alterações na legislação tanto no âmbito educacional como fora dele, entre essas mudanças estão alterações na carta magna da educação no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 9394/96), bem como a reforma:

[...] altera também a Lei do FUNDEB e a CLT – Consolidação das Leis do Trabalho, em seu artigo 318, que trata da jornada de trabalho do professor, além de propor uma “Política de Educação Integral”. Altera, também, a Lei n. 4.117, de 27 de agosto de 1962, que regula o Código Brasileiro de Telecomunicações, facilitando o estabelecimento de convênios entre o Ministério da Educação e empresas de radiodifusão (ARAUJO, 2019, p. 62).

Com a reforma, abrem-se (ainda mais) os caminhos para o empresariado envolver-se no ensino público e reger os rumos da educação no país, uma vez que as organizações internacionais são as principais influenciadoras do texto da reforma, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por exemplo, a proposta da organização é dividir o ensino médio em dois ciclos, onde cada ciclo terá finalidades diferentes, inclusive destoa do que aborda a LDB (nº 9394/96) como finalidade para educação básica, pois no primeiro ciclo o ensino médio assume um caráter público e gratuito de “formação geral”, e no segundo ciclo destina-se à “formação técnico-profissional”, esvaziando de conteúdo e tornando a educação básica em mínima (ARAUJO, 2019).

Nesse sentido, retomamos o ponto abordado inicialmente neste trabalho, onde tratamos a respeito da característica histórica do ensino médio brasileiro: a dualidade educacional, que também é marca de sua identidade ao longo dos anos, Silva afirma (2019) que:

No caso do Ensino Médio brasileiro, a histórica dualidade entre formação geral, propedêutica e a formação técnica e profissional é emblemática do processo de segmentação e se institui ao longo do tempo como um mecanismo capaz de reforçar as desigualdades escolares (SILVA, 2019, p. 04).

O quadro do ensino médio brasileiro colocado por Silva (2019) caracteriza o que historicamente é a marca desta etapa. Retomamos a ideia de dualidade e desigualdade para elucidar o contexto que a última etapa da educação básica está inserida e como essa construção histórica repercute, ainda, no contexto educacional que destina a formação para uma dimensão da vida, seja para uma formação de caráter propedêutico ou profissional e, com isso, limita os processos formativos integrados e uma formação mais inteira possível, que possa contemplar os vários aspectos do desenvolvimento humano, sejam eles físicos, sociais, afetivos e cognitivos.

Diante disso, para Araujo (2019) a reforma expressa uma formação mínima e diluída, uma vez que “[...] com a reforma do Ensino Médio em curso **amplia-se a escola dos pobres**, reservando-se a estes a escola pública de Ensino Médio, **em particular das redes estaduais de ensino**, com um projeto peculiar de formação, encurtado e instrumental” (ARAUJO, 2019, p. 11, grifos do autor).

Nesse sentido, a reforma destina-se, principalmente, aos alunos de escolas públicas estaduais oriundos da classe trabalhadora e não contempla as demandas e perspectivas dos sujeitos que estão em curso desta etapa, uma vez que busca oferecer, da maneira como foi posta, uma formação encurtada e pragmática. Por outro lado, o autor analisa que:

os defensores da Reforma afirmam que ela tornará mais atrativo o Ensino Médio, por meio da flexibilidade, mas isso revela pelo menos dois equívocos: primeiro, a flexibilidade não é para os alunos, uma vez que cabe aos sistemas de ensino fazerem as opções dos itinerários a serem ofertados nas diferentes escolas<sup>19</sup>; segundo, eles colocam a possibilidade de transformar a realidade escolar brasileira a partir de uma reforma de cunho curricular, tomando, portanto, o currículo como o único determinante da qualidade da educação ou atrativo da escola (ARAUJO, 2019, p. 66).

Nesse sentido, com a ideia de “nortear o currículo” da Educação Básica no país, em 2017 foi implantada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse documento de caráter normativo aborda o que as escolas do país devem trabalhar. Segundo o Ministério da Educação (MEC), a BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem

---

<sup>19</sup> Consta na Lei que “a organização das áreas (...) será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino”.

desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Apesar da LDB (nº. 9.394/1996) tratar da necessidade de desenvolver uma base comum para a educação básica e sobre a formação do profissional da educação nesta base, no art. 26 e art. 64, ao abordar respectivamente, que:

os currículos devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

[Formação dos profissionais da educação] será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Apesar das recentes políticas para o ensino médio, como a reforma e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), carregarem em seus discursos a ideia do novo, elas são marcadas pela concepção da polissêmica ideia de competências que se fez presente desde as políticas dos anos de 1990. Como analisa Silva (2018):

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia (SILVA, 2018, p. 11).

A flexibilização curricular reduz a possibilidade de uma formação ampla e abre-se espaço para formação encurtada, com prioridade aos conhecimentos “úteis”, considerando os principais: o português e matemática (letramento e numeração); dessa forma, negligencia-se outras áreas do conhecimento fundamentais para a formação reflexiva e autônoma. Com isso, não há como melhorar a qualidade da educação e tornar o ensino médio “mais atrativo” como abordam os documentos proponentes dessas mudanças.

É importante destacar que a BNCC não é currículo, pois, pelo menos em tese, o currículo para a educação básica é formado pela BNCC mais a parte diversificada que será composta pelos conhecimentos de cada região do país. A BNCC referente à educação infantil e ao ensino fundamental foram homologados em 2017; o documento direcionado para o ensino médio precisou passar por reformulações, especificamente por conta da “adequação” à reforma imposta, tendo o texto aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano seguinte, no dia 4 de dezembro de 2018.

Os estudos de Saviani (2016) analisam que a ideia de uma base comum nacional emergiu antes mesmo da LDB, pois na década de 1970 houve o movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores que, posteriormente, deu origem a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo, em 1980, nos anos de 1990, depois de ser instituída a

Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), iniciou-se a atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Saviani (2016) destaca que diante de todos esses eventos que aconteceram no âmbito educacional, a ideia da “base comum nacional” foi marcada “mais pela negação do que pela afirmação”, pois:

[...] foi se fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação (SAVIANI, 2016, p. 74).

O autor afirma a importância do diálogo e da construção de forma coletiva e articulada dos conteúdos necessários para o ensino, uma vez que, além de nortear os conteúdos lecionados na educação básica, irá compor e trará mudanças também na formação dos profissionais da educação, no ensino superior. Dessa forma, tendo em vista a relevância dos impactos que serão causados com a proposta de uma base comum limitar o poder de decisão a poucos, e o esvaziamento da autonomia e da democracia, conceitos tão caros na conjuntura do país.

Além disso, ainda se tratando da reforma em curso, ela reduz o próprio conceito de educação básica, limitando-o ao mínimo ao considerar obrigatórios durante os três do ensino médio somente os conteúdos de língua portuguesa, matemática e inglês, também chamados pela autora de ensino líquido, o qual dilui as demais disciplinas e limita uma formação densa e crítica. Entre o pano de fundo para essa redução, estão as avaliações em larga escala, uma vez que:

Os exames atualmente já incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, [...] a BNCC passaria a determinar os conteúdos dos exames. Essa é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. (SILVA, 2018, p. 375).

Neste contexto, também observamos que as avaliações padronizadas buscam estabelecer comparações com outros países que apresentam uma realidade diferente do Brasil, pois a educação brasileira não compactua com as condições objetivas de países desenvolvidos, com isso há comparações incomparáveis, visto que não há investimentos suficientes em termos de recursos financeiros no ensino público, especificamente na escola básica. Segundo Saviani (2016):

a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas (SAVIANI, 2016, p. 75).

No contexto das escolas públicas, observamos a influência direta das avaliações em larga escala, no caso do ensino médio a ênfase é no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que atualmente é porta principal de entrada para as universidades. As matrizes do ENEM passaram a regular o currículo a nível nacional e os descritores do exame são os principais instrumentos de regulação curricular que direcionam as práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

Embora repensar a organização do currículo seja importante, ela precisa ser ressignificada e articulada a outros elementos fundamentais para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, é significativo considerar outros aspectos essenciais durante o processo de formação no ensino médio que estão para além da organização curricular. Sob essa perspectiva, Krawczyk e Ferretti, (2017) elucidam que:

A questão central que atravessa toda a organização curricular proposta é a ausência de um caminho a ser percorrido [...] capaz de lhes permitir entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver. (KRAWCZYK e FERRETTI, 2017, p. 40).

Diante disso, é importante compreendermos que muitas questões presentes no ensino médio não são fatores originados e isolados somente nesta etapa da educação básica, questões referentes ao fluxo escolar e, especificamente, ao abandono são marcas precárias que acompanham os alunos desde o ensino fundamental, o que desencadeia ciclos deficientes no processo de escolarização, como analisados em estudos desenvolvidos por Carrano, Marinho e Oliveira (2015), segundo os autores:

Em síntese, percebe-se a criação de uma espécie de sistema precário de escolarização que atravessa tanto o ensino fundamental quanto o médio. Este sistema é marcado por processos de escolarização de baixa infraestrutura e insuficiente formação acadêmica que a escola consegue oferecer e na socialização que possibilita. Uma das peculiaridades desse processo é que os jovens, em especial os jovens pobres, vêm sendo os mais atingidos por ele (CARRANO, MARINHO E OLIVEIRA, 2015, p. 1441).

Nesse sentido, a condição social dos jovens precisa ser considerada, uma vez que as desigualdades sociais também geram desigualdades educacionais, no âmbito da escola pública, em especial. Dessa forma, não é um documento que mudará a qualidade da educação de um país, são necessárias melhores condições de trabalho, escolas com acesso à biblioteca, recursos didáticos pedagógicos indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem, água potável,

merenda digna, entre outras necessidades essenciais. É insuficiente ter somente um documento em uma escola sem condições básicas.

Sob essa perspectiva, há questões que limitam o trabalho docente e que estão além da organização curricular, como preconiza a atual reforma do ensino médio, articulada na BNCC. Caminha-se para implementar a reforma, formada por falácias, que ignora outros elementos necessários para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Diante desse cenário Krawczyk e Ferretti (2017) analisam que:

[...] ignora-se que as escolas não possuem as condições básicas de funcionamento institucional nem do exercício do trabalho dos professores, oferecendo aos estudantes condições dignas de aprendizagem. Trata-se o jovem como um ser abstrato, negando suas condições objetivas e subjetivas de vida: enfrentam um processo de incerteza e desemprego crescente, precisam trabalhar para suprir necessidades próprias e da família, gravidez indesejada [...] se passa, entretanto, como se o problema residisse tão somente na organização curricular (KRAWCZYK e FERRETI, 2017, p. 38).

Apesar dessas políticas serem destinadas tanto para os alunos da rede privada como aos da rede pública, é no contexto das escolas públicas que esse tipo de proposta se apresenta com mais força, especialmente, na rede estadual de ensino, uma vez que é por meio desses projetos que se busca formar um tipo específico de trabalhador que atenda as demandas do mercado em curso prazo, contribuindo para acentuar, ainda mais, as desigualdades sociais que promove reflexos no contexto educacional (ARAÚJO, 2019).

Assim, qual sentido tem de oferecer um padrão curricular em condições tão adversas e desiguais, as quais podem agravar as desigualdades já existentes? O currículo deve desenvolver a criticidade e a criatividade, bem como garantir acesso ao conhecimento elaborado e aos vários campos desse conhecimento para a compreensão do mundo à nossa volta, e não minimizar a aferição quantitativa do conhecimento.

É preciso pensar as questões que envolvem o ensino médio para além do reducionismo em que são colocados os desafios dessa etapa, condicionando-o principalmente à organização curricular, sem considerar um conjunto de medidas que precisam ser adotadas para que seja oferecido, por exemplo, suporte técnico, material e, até mesmo, psicológico aos profissionais da escola, com melhores condições de trabalho, salários dignos, formação continuada etc., de modo que sejam valorizados e motivados para que, assim, também contribuam para a permanência dos alunos na escola.

Nesse sentido, o efetivo direito à Educação está articulado a um conjunto de necessidades que abrange várias dimensões, desde a garantia do acesso, permanência e conclusão às questões de mudanças curriculares, entre outros elementos essenciais, como preconiza Silva (2019):

a ampliação do acesso, da permanência e da conclusão passam pelo atendimento de um leque de necessidades que, aliadas às mudanças curriculares, poderiam compor um conjunto articulado de políticas capazes de garantir, efetivamente, o direito à Educação (SILVA, 2019, p. 12).

É significativo dar voz aos jovens para compreender seus anseios e saber de fato o que seria coerente reformar no ensino médio; também é preciso ouvir a comunidade escolar formada por professores, gestores, pais, entre outros sujeitos. Para que não tenham seus sonhos interditados por políticas educacionais e práticas escolares que não contemplam suas reais necessidades, suas perspectivas para melhores condições de produzirem a vida e, com isso, agravar ainda mais o quadro de abandono visto no ensino médio, desencadeando fatores que limitem a permanência na escola.

No próximo capítulo, apresentamos a caracterização do *lócus* da pesquisa e alguns dados coletados no âmbito da escola de ensino médio em Belém. Abordamos, também, o contexto da instituição escolar escolhida, sua localização, seu entorno e suas peculiaridades. Também descrevemos algumas visitas realizadas e informações coletadas com base no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, bem como realizamos a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.

### 3 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS: o Ensino Médio na Escola Estadual “Fênix”<sup>20</sup>

O capítulo anterior tratou do cenário educacional do ensino médio, com destaque para o estado do Pará, especificamente a capital paraense, o município de Belém. O município foi escolhido para a realização da pesquisa de campo no âmbito de uma escola estadual de ensino médio, bem como abordamos o perfil da juventude paraense. No presente capítulo caracterizamos o contexto em que a escola pesquisada se localiza, com ênfase nos principais destaques do *locus* da pesquisa, bem como na caracterização dos sujeitos que aceitaram participar da investigação.

#### 3.1 A instituição escolar

A escola é localizada no bairro do Guamá, bairro periférico de Belém. O nome do bairro faz referência ao rio Guamá que banha o litoral de parte da cidade. O bairro do Guamá é o mais populoso entre os 48 bairros pertencentes ao município, com população equivalente a 94.610 habitantes (IBGE, 2010).

No bairro do Guamá localiza-se a Universidade Federal do Pará (UFPA), uma das melhores universidades do mundo<sup>21</sup>, o bairro abrange o campus/portão 1, localizado na rua Augusto Corrêa, nº. 1, próximo ao Espaço Náutico Marine *Club*, inaugurado em 2018, palco de eventos regionais e nacionais. Além disso, o bairro também sedia o campus/portão 2, localizado na avenida Perimetral, em frente ao condomínio universitário, nas proximidades da ponte que passa o rio Tucunduba. Também encontramos no bairro o Hospital Universitário João de Barros Barreto; o Pronto Socorro Municipal (PSM do Guamá); o mercado do Guamá; o cemitério Santa Izabel; o espaço Cultural “Nossa Biblioteca” e a Escola de Samba Bole Bole. Estes são alguns dos espaços relevantes que fazem parte da história do bairro e da vida de seus moradores. A seguir, abordamos uma imagem que retrata o bairro do Guamá.

---

<sup>20</sup> Usaremos nome fictício à escola pesquisada, bem como aos sujeitos participantes da pesquisa. O nome “Fênix” é referente a um pássaro da mitológica grega que, quando morria, entrava em autocombustão e, passado algum tempo, ressurgia das próprias cinzas. É um símbolo de resistência e força que também representa a esperança de um renascimento.

<sup>21</sup> Segundo o *ranking Times Higher Education*, um dos mais importantes internacionalmente, elaborado por uma revista inglesa, a Universidade Federal do Pará (UFPA) é uma das melhores instituições de Ensino Superior do mundo. De acordo com o ranking, divulgado em 2018, a UFPA é uma das 36 instituições brasileiras que foram classificadas entre as 1.250 melhores do planeta e a única da Região Norte a entrar na lista. Disponível em: <https://www.portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/9074-ranking-de-revista-inglesa-aponta-ufpa-como-uma-das-melhores-instituicoes-de-ensino-superior-do-mundo>. Acesso em: 04 fev. 2020.

**Figura 2 – Bairro do Guamá. Belém/PA**



**Fonte:** Editado no Google Earth por GUSMÃO, L. H (2013)

Segundo Gusmão (2013), além do bairro ser o mais populoso, é um dos mais pobres da capital paraense, apresenta diversos problemas de ordem social e ambiental, como a carência em saneamento básico, segurança pública, bem como poucas áreas verdes. O autor chama atenção para as áreas mais carentes que se encontram ao nordeste e ao sul do bairro do Guamá, próximo ao bairro da Terra Firme e ao Campus da UFPA.

No que tange às instituições de ensino, o bairro contém escolas públicas e particulares. As públicas ofertam a educação infantil, somente o ensino fundamental, bem como o ensino fundamental e médio. Há somente uma escola de ensino médio, escolhida para ser o *lócus* da pesquisa. A escola localiza-se em uma das áreas de maior movimento do bairro, nas proximidades do mercado do Guamá; na esquina da rua onde a escola é localizada funciona o 20º Batalhão da Polícia Militar do Pará e, ao lado da escola, encontra-se uma outra escola pública estadual que oferta o ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o ensino médio.

A escolha da escola se deu por conta de pertencer à rede pública de ensino e ofertar somente o ensino médio público, além disso, também apresentou uma variação significativa nas taxas de fluxo escolar nos últimos anos, especificamente no período de 2016 a 2018.

Utiliza-se, durante a escrita do texto, um nome fictício à escola escolhida para realizar a pesquisa de campo, bem como foram atribuídos nomes fictícios aos sujeitos envolvidos na coleta de dados empíricos, os quais concederam as entrevistas, para manter o sigilo e a ética da pesquisa. Os nomes serão atribuídos com base nos dados coletados.

Entretanto, antes de aplicarmos as entrevistas diretamente aos sujeitos (indicados no quadro 2) realizamos algumas visitas à escola. Essas visitas foram importantes para a apresentação da pesquisa à gestão escolar e a outros funcionários, bem como para termos o contado inicial por parte da pesquisadora com a realidade escolar. Realizamos 5 visitas, no segundo semestre de 2019 e 1 visita no primeiro semestre de 2020, antes da pandemia de Covid-

19. No primeiro contato com a escola foi possível participar de um conselho de classe, com pais, alunos, gestão escolar (coordenação e direção) e professores de uma das turmas do 1º ano matutino. Em outro momento, a convite da coordenadora da tarde, assistimos uma palestra com a psicóloga da Unidade SEDUC na Escola (USE) voltada para alguns alunos pertencentes a diferentes anos do ensino médio (1º, 2º e 3º ano) do turno vespertino.

Além disso, foi possível ter acesso a alguns dados da escola no âmbito da secretaria escolar, assim como ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) referente ao triênio 2014-2016, cedido pela coordenadora do turno da tarde, que, segundo ela, está em fase de reformulação. O projeto aborda que o histórico da escola é marco por conquista da comunidade do bairro do Guamá, uma vez que foi em articulação com o centro comunitário e a associação de moradores, por meio de um abaixo-assinado, a comunidade reivindicou uma escola para o bairro.

A reivindicação foi atendida em janeiro de 1985, no primeiro mandato do então governador do estado do Pará Jader Barbalho, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). A escola foi inaugurada em dezembro do mesmo ano. O início das atividades educacionais ocorreu em 1986. A escola iniciou suas atividades com oferta de vagas para o chamado 1º grau (referente ao ensino fundamental). Em 1989, a escola oferecia o ensino médio sob o modelo curricular dividido em Ciências Humanas (CH) e Ciências Biológicas (CB). Em 1990 foram ofertados cursos profissionais, tais como: técnico em administração e auxiliar de patologia clínica, entretanto o curso técnico em administração foi extinto, pois a escola não disponibilizava estrutura pedagógica adequada para mantê-lo. O curso técnico em auxiliar de patologia clínica foi mantido com o auxílio da comunidade que contribuía realizando rifas, doações etc. para mantê-lo na escola.

Em 1990, o estado passou a ser governado por Hélio Gueiros, também do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); em seu mandato a escola recebeu o laboratório de informática com 8 computadores. No mesmo ano, a escola realizou uma campanha solicitando ao Ministério da Educação (MEC) uma sala de leitura nas instalações da escola. No ano seguinte, em 1991 houve eleição para o conselho e direção escolar.

Em 1995, primeiro mandato do governo de Almir Gabriel do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), a escola recebeu recursos para sua ampliação, tais como: novas salas, auditório, área de convivência e uma sala para educação física, com essa ampliação a escola passou a ser de médio porte. Em 1997, a escola deixou de ofertar o curso de auxiliar de patologia clínica e passou a oferecer o ensino fundamental e médio.

Em 2001, a escola recebeu o projeto “Alvorada”<sup>22</sup>, com o qual foi possível ampliar a escola, com novos espaços pedagógicos, como uma sala de vídeo, um laboratório de informática, uma sala multidisciplinar e uma pequena sala de leitura com algumas estantes de livros. No ano seguinte, em 2002 a escola também ofertou o supletivo voltado aos alunos que estavam em distorção idade-série, com a possibilidade de concluir o ensino médio em dois anos. Em 2005, o governo passou para gestão de Simão Jatene, também do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). O governo utilizou um terreno que havia ao lado da escola para construir outra escola de ensino fundamental e médio.

Em 2008, houve mais uma eleição para a direção escolar. Porém, em 2010, o vice-diretor eleito foi substituído do cargo, pois, segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP), cometeu desvio de função, para assumir a vice-direção houve indicação da Secretária de Educação do Pará (SEDUC/PA). Após quatro anos, em 2012, houve mudanças no quadro pedagógico da escola, pois em 2008 ocorreu um concurso da SEDUC/PA e os aprovados tomaram posse em 2012, o que possibilitou a ampliação no quadro de funcionários da escola. No mesmo ano, a escola recebeu recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pôde adequar o espaço da Sala de Recursos Multidisciplinar (SRM) para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Porém, o PPP da escola reconhece que precisa avançar para que os espaços sejam totalmente adaptados para atender de forma inclusiva todos os alunos em situação de deficiência. O quadro 5 mostra a infraestrutura da escola entre o período de 2014 a 2016.

**Quadro 4 – Infraestrutura da escola “Fênix”**

<b>Espaços</b>	<b>Quantidade</b>
Salas de aula	16 + 1 (Projeto Mundiari) <sup>23</sup>
Laboratório de informática	1
Biblioteca	1
Laboratório multidisciplinar	1
Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE)	1
Diretoria	1
Secretaria	1
Sala dos professores	1
Coordenação Pedagógica	1
Área livre	1
Depósito para merenda	1
Auditório	1
Refeitório	1
Copa/Cozinha	1
Lanchonete	1
Zeladoria/banheiro	1

<sup>22</sup> Informações mais precisas acerca do projeto serão coletadas nos próximos contatos com a instituição escolar.

<sup>23</sup> O Programa Aceleração da Aprendizagem (Mundiari) foi criado pela Fundação Roberto Marinho em parceria com o Governo Estadual. O programa é desenvolvido em escolas estaduais e atende alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Apresenta como objetivo minimizar a defasagem idade-ano.

Banheiro secretária e diretoria	1
Banheiro feminino alunas e professoras	2
Banheiro masculino alunos e professores	2
Quadra de esportes	1

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola, 2014-2016.

O quadro 5 está contido no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e aborda um panorama dos espaços. Segundo o PPP, o prédio tem características de escola de médio porte, com dois blocos de alvenaria (bloco A e B). Uma das questões presentes no PPP é o registro de que as salas são quentes, com ventilação precária, o que prejudica a qualidade das aulas, principalmente no período da tarde, gerando desconforto e, até mesmo, problemas de saúde.

Além disso, um dos motivos para escolha da escola foi uma variação significativa que ocorreu nas taxas de matrículas no período de 2016 a 2020, colocados na tabela 8:

**Tabela 8** – Número de matrículas na escola “Fênix”. Belém. Pará. 2016, 2018 e 2020

Anos	Matrículas			
	Ensino médio regular	EJA	Educação Especial	Projeto Mundiar
2016	1102	290	07	37
2018	1298	201	08	47
2020	1337	293	18	52

Fonte: Consulta Escola. Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA).

Elaboração: autora.

A tabela 8 apresenta os dados de matrículas no âmbito da escola pesquisada. Em uma visão geral, observamos que o número de matrículas sofreu queda, principalmente entre 2018 e 2020, no ensino médio regular, e entre 2016 e 2018, nas matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, a oferta da educação especial aumentou gradativamente, assim como as matrículas no Projeto Mundiar. Em 2020 observamos um aumento nas matrículas em todas as formas de oferta que a escola oferece. Entretanto, um olhar somente para essa o ensino médio regular, identificamos que houve variações nas taxas de matrícula, nos últimos três anos, como mostra a tabela 9.

**Tabela 9** – Número de matrículas no Ensino Médio Regular na escola “Fênix”. Belém. Pará. 2016, 2018 e 2020

Anos	Matrículas		
	1º série	2º série	3º série
2016	375	381	346
2018	523	458	317
2020	504	413	420

Fonte: Consulta Escola. Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA).

Elaboração: autora.

Apesar de observarmos aumento nas matrículas entre 2016 e 2020, com destaque para a 1º série/ano, que apresentou somente uma pequena queda em 2020, identificamos uma oscilação nas matrículas que incide entre a 2º série/ano e a 3º série/ano, nos anos de 2016 e 2018. Essa oscilação entre esses anos foi um dos critérios para a escolha desta escola, pois chamou atenção para as questões que envolvem o ensino regular diante desse quadro.

Alguns fatores podem ter contribuído para esse quadro, entre eles a reprovação ou o abandono escolar que ocorreram, principalmente, entre os alunos da 2º e 3º série do ensino médio regular. Com a suspensão das aulas por tempo indeterminado, por conta da pandemia, e durante a construção do presente relatório final da pesquisa não havia indicadores referentes ao rendimento escolar do ano de 2020, assim, trabalhamos com os dados de 2019, por se tratarem de dados mais atuais para o período de realização da investigação.

Os dados referentes às taxas de rendimento estão apresentados na tabela 10, com destaque para as oscilações presente nas taxas de fluxo escolar da escola pesquisada, um dos motivos pelo qual a instituição foi escolhida:

**Tabela 10** – Taxas de rendimento escolar na escola “Fênix”. Belém. Pará. 2016, 2018 e 2019

Anos	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
2016	74,9	18,5	6,6
2018	70,3	18,3	11,4
2019	65,8	27,2	7,0

Fonte: Censo Escolar/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.  
Elaboração: autora.

Esses indicadores chamaram atenção, pois em um curto período houve aumento significativo nas taxas de abandono, que chegou a ser de 4,8% de 2016 a 2018 (um dos critérios para a escolha da escola que apresentou oscilações nas taxas de fluxo escolar). Além disso, observamos índices expressivos na taxa de reprovação, inclusive, acima das taxas de abandono, especificamente no ano de 2019 em que a reprovação chegou a 27,2%. Por outro lado, as taxas de aprovação caíram entre esses anos e tiveram o menor indicador também no ano de 2019, com 65,5%, mesmo ano que a taxa de reprovação foi elevada.

Diante disso, verificamos que os índices de reprovação são os que mais aumentaram nos últimos anos na escola “Fênix” e essa questão, se não for trabalhada, somada a outros fatores internos e externos à escola, podem gerar casos elevados de abandono, além de já gerarem expressivos casos de distorção idade-série – tratados anteriormente a partir das análises de Silva (2019).

Esses dados convergem e contribuem para o cenário preocupante que caminha o ensino médio em âmbito nacional e, especificamente, no estado do Pará. Para analisar a última etapa da educação e compreender os indicadores para além dos números alarmantes, realizaremos a pesquisa empírica, com foco em ouvir os jovens que permanecem no ensino médio e enfrentam diferentes desafios para concluir essa etapa.

Diante disso, ao conversar especificamente sobre alguns fatores da relação entre os alunos e a escola, lócus da pesquisa, perguntamos acerca do porquê de os jovens escolherem cursar o ensino médio na escola “Fênix”, bem como os limites identificados por eles dentro da instituição escolar. Em relação à escolha da escola, as respostas colocadas pelos alunos destinaram-se para um ponto em comum ao se tratar do que motivou e foi decisivo para a escolha de cursar o ensino médio na escola “Fênix”, como observamos nas falas a seguir:

A minha família sempre me educou né, para estudar, para ser alguém na vida e para ter nome né. [...] eu sempre tive vontade de estudar nessa escola. Tinha uns alunos que eu conheci que falavam que lá era a melhor escola de ensino médio de Belém, pública. Aí eu escolhi lá pedi para minha mãe e ela me matriculou lá. [...] eu estudava [em uma outra escola do bairro] e lá não consegui aprender muita coisa, aí foi melhor eu sair de lá e, lá eu me transformei uma outra pessoa quando eu fui para a “Fênix”, lá é bem melhor no ensino, tudo... O ensino, a organização, é mais organizada (ÁGUIA – 3º ano).

Eu andei procurando umas escolas mais perto de casa e que tivesse um ensino bom, então todas que eu perguntei me indicaram ela, aí teve algumas pessoas que me falaram que tinha outra escola próxima da escola “Fênix”, é boa de estrutura, mas o ensino é menos favorável que a “Fênix”, então eu tiver a opção de ficar lá mesmo na “Fênix” (BEIJA FLOR – 3º ano).

Foi por causa da minha mãe, a minha mãe ela sempre estudou lá e ela terminou o ensino médio dela lá. Era o meu sonho estudar na “Fênix”, não sei porque, mas era o meu sonho estudar, eu falava ah o meu ensino médio eu vou terminar naquela escola, se Deus quiser, eu vou terminar lá. [...] porque os professores e o ensino de lá é muito bom, demais, demais! Eu gostei bastante! (ANDORINHA – 2º ano)

A “Fênix” tem uma fama boa entendeu, tipo de ser uma escola boa, tem um ensino puxado, então eu achei meio interessante, então eu procurei saber mais sobre a escola e fui me matricular.... Por um lado, a escola é boa, mas por outro não é não... (CANÁRIO – 1º ano)

a gente escolheu a “Fênix” porque tipo, ela tem uma fama muito boa no Guamá e tipo como a minha mãe trabalha e a gente é do interior seria um ponto mais próximo para mim poder estudar, não seria tão longe (GUARÁ – 1º ano).

Com as colocações citadas, identificamos na fala dos jovens a “boa fama” da escola no bairro e sua visibilidade, sendo referência de um “bom ensino” e reconhecida tanto pelos alunos como pelas demais pessoas fora da escola. Houve uma ênfase dada principalmente em relação ao ensino oferecido, além de estar situada em um local acessível, até mesmo para o aluno morador das ilhas, isso é um diferencial que a escola tem frente às demais escolas localizadas no bairro, segundo os alunos.

Por outro lado, pedimos, também, para que os estudantes destacassem os pontos negativos encontrado por eles na escola que estudam. As repostas foram convergentes em alguns pontos: apontaram questões principalmente relacionadas à estrutura do prédio. Entre os destaques, estão: a falta de ventiladores ou ar-condicionado, a falta de materiais didático-pedagógicos e a conduta de alguns docentes, como abordamos a seguir:

Acho que o que incomoda na escola são os ar condicionados que no meio do ano eles param de funcionar e só voltam a funcionar quando a gente já está parando de estudar. (ÁGUIA, 3º ano)

Eu acho que na escola “Fênix” é uma escola boa, mas eu acho que o único problema é a parte da estrutura porque eu acho que a estrutura da escola tá muito comprometida entendeu?! A partir da pintura, bebedouro, essas coisas, o banheiro.... Então eu acho que é mais isso essa melhoria que tá precisando, tem umas lousas que estão debilitadas e tal, entendeu?! Essas coisas [...] a maioria dos recursos, dos materiais que eles precisam para dar aula sai do bolso deles entendeu?! Eles que tem que comprar! (BEIJA FLOR, 3º ano)

Algo em relação aos horários dos professores, isso me incomoda bastante, porque a gente fica às vezes esperando professores que a gente está com trabalho para entregar e eles não vão, aí a gente já fica bastante preocupado aí eu não gosto muito disso e eu via muita reclamação de gente, muita reclamação [...]. [...] E o banheiro que é ruim (risos). (ANDORINHA, 2º ano)

[...] como tem professores que são excelentes tem alguns que não estão nem aí para o aluno.

[...] O pessoal fala da escola como se fosse tipo uma prisão porque é tudo fechado, tudo gradeado, então esquenta muito tem vezes que na sala de aula mesmo... como eu era do turno da tarde tinha alunos que ficava suando na sala de tanto calor, até professores mesmo tinha professores que chegavam davam a aula e saiu da sala.... Então são coisas que nós sempre cobramos da escola também, para ajeitar em essas coisas, aí eles pegavam ajeitava, mas não demorava muito já dava problema de novo. Então praticamente todas as salas do primeiro bloco que são acho que três salas se têm ar condicionado é muito. E algumas tem ventilador as outras tem, mas não pega, tem ventilador que pega uma hora depois para depois de uma meia hora que vai pegar de novo. (CANARIO, 1º ano)

Ah tipo o que eu não acho muito bom, de fato algumas estruturas, porque tem algumas salas que tipo estão sem ar condicionado e falta a maçaneta na porta e não tem como fechar e a gente tem que encostar a porta para poder ouvir a aula, a gente tem que improvisar com uma cadeira, uma mesa ou algo do tipo. A nossa quadra também que é o nosso ponto principal quando a gente faz eventos e tipo não tem espaço, por exemplo, eu era do grupo de dança na escola e a gente teve dificuldade para ensaiar com o pessoal, entendeu aí tipo era complicado esses tipos de situações (GUARÁ, 1º ano)

Diante do exposto, verificamos que os fatores negativos do contexto escolar estão relacionados à infraestrutura do prédio, com o banheiro em más condições, salas de aulas muito quentes, principalmente no turno da tarde, sem quadra de esportes para a prática de exercícios e realização de ensaios ou eventos/apresentações, sem recursos próprios da escola. Há também a falta de materiais didático-pedagógicos, tanto que os professores retiram recursos próprios para adquirem os materiais.

Além disso, outra questão que incomoda é a falta de ventiladores ou ar-condicionado e de um ambiente arejado, pois isso prejudica a qualidade das aulas, assim como pode causar problemas de saúde e desencadear, por exemplo, doenças respiratórias tanto em alunos como em professores, ambos prejudicados com a ausência de um ambiente que considere o clima da região amazônica, em especial o município de Belém, clima equatorial.

Sob outra perspectiva, os estudantes relataram a respeito da conduta de alguns professores, os quais mostram-se distantes de um relacionamento mais próximo com os alunos e apresentam certas limitações em relação aos momentos em sala de aula, no que se refere ao recebimento de atividades, por exemplo.

Compreendemos que os profissionais da educação, em especial os professores, são peças fundamentais na construção de uma educação e de uma sociedade transformadora, contribuindo para o prosseguimento dos estudos de seus alunos, entretanto o contrário também é verdadeiro, a postura apática e inflexível dos docentes pode gerar casos de abandono, seja pela “saída” propriamente dita do estudante da escola ou pelo abandono deste aluno no interior da própria instituição educativa.

Sob essa perspectiva, ao analisarmos as pesquisas construídas acerca dos fatores internos à escola que contribuem para o abandono, identificamos que os profissionais da educação, principalmente os professores, têm influências significativas na construção do percurso escolar de seus alunos e em suas trajetórias de vida. Também observamos, entre os limites tratados pelos jovens entrevistados, essa influência, pois assim como há professores que integram, há professores que podem ser fator de exclusão e contribuem para a não continuação dos alunos na escola (SANTOS, 2017; MORAIS, 2017; SOUSA, 2016; ALVES, 2018).

Dessa maneira, Lima (2018) elucida que, se por um lado posturas negligentes às situações enfrentadas e a realidades pelas quais os alunos estão inseridos podem colaborar para novos casos de abandono, por outro lado atitudes dos docentes que compreendem que seu papel está além de ensinar os conhecimentos historicamente elaborados e que exercem uma função social importante na construção de sujeitos que podem transformar a sociedade, pode cooperar para permanência escolar. Para a autora:

É papel do professor não só transmitir conhecimentos de sua área, mas planejá-lo respeitando as diferenças existentes entre os grupos de aluno, além do mais o professor deve ser o maior incentivador de seu aluno. A proximidade entre docente e discente cria laços de confiança ou não e por meio de atitudes negativas o professor pode ser determinante para que um aluno desista de seus estudos. Muitas vezes, o adolescente ou jovem já traz consigo inúmeros problemas e o incentivo ou não daquele que se encontra à frente da sala de aula pode ser decisivo para o aluno (LIMA, 2018, p.55).

Em contrapartida, compreendemos que há desafios enfrentados pelos docentes e demais profissionais da educação, no que tange aos limites da formação inicial, bem como aos desafios encontrados para a formação continuada, condições de trabalho, melhorias salariais, entre outras questões, verificadas principalmente no contexto da escola pública. Apesar dessas demandas, é preciso ter compromisso com a formação de seus alunos.

Ao tratar a respeito do papel, em particular, dos docentes, Kuenzer (1999) coloca que o professor precisa saber o conteúdo específico de sua área de conhecimento, saber como irá ensinar esse conteúdo, isto é, quais as ferramentas pedagógicas necessárias, bem como saber sobre o sujeito a quem está ensinando, buscar conhecer seus alunos e fazer isso de forma que respeite as diferenças presentes dentro e fora de sala de aula. Assim, Kuenzer (1999) aborda que:

[...] ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo [...] em face da complexidade da ação docente, ele precisará ser um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno (KUENZER, 1999, p. 5).

Percebemos que a relação professor-aluno assume um papel importante na trajetória escolar, não somente no ensino médio, mas em todos os níveis de escolarização. Dessa forma, pensar em uma escola que busque integrar e incluir é caminhar para além das hierarquizações produzidas e agudizadas com a ideia de meritocracia, por exemplo. Dubet (2004) trata a respeito da necessidade de refletirmos acerca de uma escola justa para todos, segundo o autor é importante:

[...] pensar que a escola deve educar todos os alunos independentemente de seu desempenho escolar, quando os alunos e suas famílias se associarem à vida da escola, quando os alunos forem tratados como sujeitos em evolução e não apenas como alunos engajados em uma competição. Podemos tranquilizar-nos, isso não convida nem à acomodação nem à demagogia. (DUBET, 2004, p. 552-553).

A colocação do autor permite pensarmos em um processo progressivo de participação da comunidade escolar que proporcione a integração dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem e que, independente de seu desempenho, possam ser ensinados considerando suas diferenças e dificuldades, de maneira que possa dirimir as questões geradas pela competição presentes em exames de avaliações em larga escala, por exemplo.

Atentos para superar a questão do “abandono” gerado no interior da escola, isto é, ainda que os alunos frequentem a instituição, podem estar excluídos dentro de uma escola que não contemple suas realidades. Portanto, quão importante é o papel de uma escola e do professor que “[...] não se limita a reproduz conteúdo de um ano para o outro. É necessário contextualizá-

lo, conhecer o público a que se destina aquela formação para que o aluno não se sinta fora do contexto da escola” (LIMA, 2018, p. 56), bem como considerar a diversidade social e cultural presentes ao se tratar das juventudes do ensino médio.

Além da relação professor-aluno ser um ponto abordado por alguns jovens (trataremos mais a respeito na próxima seção – a permanência como acesso a conhecimentos e interações), todos eles enfatizaram questões relacionadas às condições de infraestrutura da escola que também limitam a oferta de um ensino de qualidade. Nesse sentido, Frigotto (2007) contribui para a discussão ao enfatizar que é preciso não somente garantir o acesso ao ensino, mas assegurar que seja de qualidade:

Não basta a democratização do acesso, há necessidade de qualificar as condições objetivas de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infra-estrutura de laboratórios, professores qualificados, com salários dignos, trabalhando numa única escola etc. (FRIGOTTO, 2007, p. 1144).

Apesar dos dispositivos legais, como a LDB (nº 9.394/96) e o PNE (2014/2024), destacarem a necessidade da garantia de acesso, permanência e qualidade da educação, ainda não é uma realidade para muitas escolas públicas do País. Há uma estrutura necessária de elementos que, articulados, potencializam o trabalho no âmbito escolar e constroem a famigerada qualidade da educação. Dourado, Oliveira e Santos (2007) abarcam a concepção de uma educação de qualidade ao abordarem que:

Estudos e pesquisas mostram que as dimensões extra-escolares e intra-escolares afetam, sobremaneira, os processos educativos e, portanto, a aprendizagem dos estudantes, daí porque tais dimensões devem ser efetivamente consideradas no estabelecimento de políticas educativas, programas de formação e ações de gestão pedagógica voltadas para a produção de uma educação de qualidade para todos (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 25-26).

Observamos que há um conjunto de investigações que apontam para a necessidade de melhorias nas escolas, com destaque para as escolas públicas. Essas melhorias perpassam por níveis da realidade educativa que integram desde as políticas educacionais às ações no contexto escolar, apesar de não serem determinantes entre si, uma vez que há as ressignificações das políticas no interior das escolas.

Entretanto, quando esses níveis são integrados de forma que considerem a autonomia e a real participação dos sujeitos na construção de propostas e ações pensadas a partir das diferentes realidades, podem corroborar para a construção de uma educação de qualidade que deve ter como base o diálogo, o respeito e o compromisso com a educação pública do País.

As questões de infraestrutura colocadas pelos alunos entrevistados são, também, o quadro de muitas escolas públicas do País, em particular do estado do Pará, retrato no qual Saviani (1982) analisa que desde década de 1980 a precariedade é marca principal da escola

pública brasileira. Escolas com falta de refrigeração, banheiros em condições inacessíveis, falta de recursos pedagógicos, entre outras ausências, reflexos de um cenário no qual a educação ainda não é prioridade, principalmente em relação aos recursos financeiros (não) invertidos. Situação pela qual o poder público não pode eximir-se da responsabilidade de oferecer melhores condições.

Para que a prática pedagógica encoraje a criatividade, a curiosidade, o debate crítico entre os alunos, uma vez que faz parte dos processos formativos, não se pode perder de vista a importância da articulação entre os sujeitos que compõem a escola, como profissionais, alunos, pais e comunidade, visto que estas relações, por toda a sua diversidade, contribuem para a autonomia da escola, seus planejamentos, avaliações e, principalmente, para alcançar o objetivo da educação: formar o sujeito de ação, capaz de transformar a realidade que o cerca.

Na presente seção abordamos a caracterização da instituição escolar, seu entorno, o contexto histórico, alguns documentos e indicadores educacionais. Além disso, apresentamos as falas dos estudantes em relação à escolha de cursarem o ensino médio na escola e as questões que, segundo eles, são dilemas da escola.

Observamos que a escola “Fênix” é reconhecida por buscar oferecer um ensino diferenciado, isso gera uma “boa fama” entre a comunidade. Apesar disso, ainda enfrenta dificuldades que envolvem tanto a sua infraestrutura como o trabalho pedagógico, retrato que não se distancia de muitas escolas públicas brasileiras.

A seguir, abordamos o perfil dos sujeitos entrevistados que, além das questões internas à instituição (como vimos nesta seção), também pontuaram os dilemas enfrentados fora da escola, que se tornam inerentes às suas vidas e poderiam desencadear a “saída” do ambiente escolar.

### **3.2 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa são alunos do ensino médio vulneráveis ao abandono escolar, isto é, alunos que permanecem no ensino médio, porém encontram-se em situação propícia ao abandono escolar, seja por questões do emprego, gravidez, morar em comunidades ribeirinhas, sucessivas reprovações, entre outros entraves. Compreendemos que é importante dar voz a esses sujeitos que estão no chão da escola para que possam expressar experiências vividas no contexto da escola pública.

Os alunos entrevistados têm idade entre 16 e 27 anos, residem, em maioria, no bairro do Guamá, onde a escola é localizada. Há o caso do aluno morador das ilhas que reside na comunidade de Boa Vista do Acará, aproximadamente 40 minutos da escola. Cursam entre o

1º e o 3º ano, sendo que dois alunos no 1º ano, um em situação de retenção (em 4 disciplinas) e outro em situação de repetência; além disso, uma aluna no 2º ano e dois alunos no 3º ano (sendo uma em situação de distorção idade-série). Deste quantitativo, dois alunos cursam no turno da manhã, um aluno à tarde e dois estudam à noite.

Os alunos estão entre o nível socioeconômico médio baixo, ou seja, indicaram que a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando essa etapa de ensino (INSE/INEP, 2014)<sup>24</sup>. Os alunos são de famílias de origem trabalhadora e estudaram em escolas públicas durante toda a educação básica.

Quando perguntados o que gostam de fazer, seus “*hobbys*”, os jovens colocaram que gostam de ler, estudar, praticar exercícios, assistir filmes/séries/documentários, descansar e ocupar seu tempo com o trabalho; no caso das alunas mães, gostam (e precisam) passar tempo com o(a) filho(a), especialmente porque, no caso, uma aluna teve seu filho recente. Além disso, dos cinco jovens que participaram, duas alunas são casadas ou em união estável e os três alunos não estão casados e moram com seus pais e/ou responsáveis.

A maioria dos entrevistados são trabalhadores, dos cinco jovens apenas um ainda não havia trabalhado. Segundo eles, suas atividades de trabalho são variadas, caracterizando-se por tarefas de vendas (em loja da família), como ajudante de obras, barbeiro, babá e/ou em serviços domésticos. Há alunos que trabalham em dois empregos, como é o caso do aluno Águia.

Eu tenho dois negócios, eu trabalho na internet *Day Trader* e sou barbeiro também né, eu acordo às 6 horas da manhã. Eu tomo um banho faço um café e começo a trabalhar. Aí eu paro umas 7:30 ou 8 horas depende do dia. Aí eu tomo banho de novo e vou trabalhar para barbearia. Aí eu venho meio-dia, no tempo que a gente tava estudando eu vinha meio-dia (em casa) tomava banho e já saía correndo para escola para não me atrasar (ÁGUIA, 3º ano).

Para complementar a renda, ele encontrou na internet outro negócio, além do trabalho como barbeiro; o aluno aprendeu a movimentar o mercado de ações *on-line* e dedica parte do seu tempo para isso. Quando perguntado como funciona esse processo, ele colocou que o serviço de *Day Trader* funciona como:

uma corretora. Ela balanceia o capital do mundo inteiro aí a gente analisa o gráfico joga dinheiro e devolve quando a gente quer. É uma corretora e é tudo *on-line* eu penso em mais para frente dá um curso para aprenderem também porque depois que

---

<sup>24</sup> O INSE foi criado no segundo semestre de 2014 com a perspectiva de “situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais” (BRASIL, 2014). Esse indicador é classificado em 7 níveis: Muito Baixo; Baixo; Médio Baixo; Médio; Médio Alto; Alto e Muito Alto, de acordo com as variáveis apontadas anteriormente. Dessa maneira, o INSE se apresenta como um indicador consistente para contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo INEP, ao caracterizar, de modo geral, o padrão de vida de seu público, referente à sua respectiva posição na hierarquia social (BRASIL, 2014).

a gente pega o jeito e aprende, foca e estuda a gente ganha dinheiro com isso. Aí eu pensei dar curso também com isso por quê assim como me ajudaram mesmo sem fazer curso, algumas pessoas que trabalham com isso e elas me ajudaram eu penso em ajudar muita gente também, se Deus quiser (ÁGUIA, 3º ano).

Apesar de ser um negócio oscilante e instável, uma vez que trabalha com as variações nos investimentos financeiros e o risco de perder recursos é constante, foi um meio que o aluno encontrou de complementar sua renda e, para ele, o conhecimento nessa área foi relevante, tanto que pensa em compartilhar o aprendizado. O aluno tem sua manhã preenchida pelos dois negócios e no turno da tarde vai para a escola. Ao retornar, volta para a barbearia e trabalha, aproximadamente, até às 21h da noite. Ele relatou que ao chegar a noite é o momento que tem para estudar.

Além disso, entre os entrevistados uma aluna colocou que precisou parar de estudar para conseguir um emprego. Ela morava no município de Igarapé-Miri, a 78 km da capital paraense, contou que desde o fundamental passou por várias situações de abandono escolar:

Nessas tentativas de continuar estudando, eu fiz o primeiro ano aí eu parei um tempo depois eu voltei fiz o segundo e parei também, foi sempre assim, nisso que eu tava cursando o terceiro ano foi que eu engravidei dela (filha) aí eu tive que parar. Foi que parei aí eu passei todo esse tempo sem estudar e agora com a necessidade de conseguir uma coisa melhor com estudo foi que eu voltei tô tentando concluir (BEIJA FLOR, 3º ano).

Quando perguntada sobre os motivos que a fizeram “abandonar” o 1º para o 2º ano/série, ela colocou que no município em que morava “é muito difícil trabalho, aí tem a opção de ou estuda ou trabalha” (idem). Essa condição de jovens que declararam trabalhar e estudar, em algum momento tiveram suas trajetórias escolares truncadas, por conta do emprego e pela dificuldade de conciliar com os estudos, ainda no ensino fundamental. Outro fator é a maternidade que, em alguns casos, pode levar à situação de abandono escolar, como aconteceu com a aluna Beija-flor. Ao engravidar, suspendeu seus estudos e retornou após 7 anos, idade que sua filha apresenta.

O relato de outra aluna que engravidou ainda com 16 anos abordou os reveses de ser mãe na adolescência. Ela colocou que teve alguns planos adiados por conta da maternidade, porém, mesmo diante dos desafios enfrentados, buscou não interromper seus estudos, principalmente por contar com o auxílio de seus familiares nesse processo. Segundo ela:

eu fui mãe aos 16 anos, foi bastante complicado porque querendo ou não eu sou muito nova tinha sonhos, tenho para falar a verdade ainda e, eu não vou desistir porque não é meu objetivo (desistir) sabe... Jamais, eu não vou desistir disso tudo, porque minha mãe e minha família me incentivou bastante (ANDORINHA, 2º ano).

Por outro lado, uma possibilidade encontrada por um dos alunos para permanecer estudando e conciliar com o emprego foi a troca de turno, pois após duas reprovações por conta

de questões relacionadas à dificuldade de adequar os estudos com o trabalho, a decisão foi trocar o turno da tarde pelo noturno. Quando perguntado como ele conseguia conciliar a ida para escola como o emprego, ele colocou que:

[...] esse ano até a minha rotina estava tranquila como eu comecei a estudar à noite não me atrapalhou em nada, já que eu sempre tive o turno da noite livre então eu fui estudar de noite que é para eu programar minha rotina no dia a dia (CANÁRIO, 1º ano).

A escola Fênix não recebe somente alunos do bairro do Guamá e de seus arredores, há matriculados também alunos que moram em ilhas próximas à capital paraense e precisam utilizar vários meios de transporte para chegar à escola, como é o caso do aluno Guará, que percorre alguns quilômetros diariamente para completar o trajeto à escola. O tempo estimado segundo ele:

é em torno de umas 30 a 45 minutos por aí (depende do trânsito em Belém) .... Na verdade, a gente pega uma moto para chegar até o porto, de lá a gente pega o barco [...] eu tenho que pegar mais uma van para chegar na minha escola (GUARÁ, 1º ano).

Cada participante apresentou mais de um fator da variável de vulnerabilidade, isto é, além das condições colocados no quadro 1 (introdução do trabalho), como critérios para a escolha dos sujeitos e os fatores abordados por pesquisas na área (identificados a partir do levantamento bibliográfico), os quais são o emprego, a maternidade, reprovações etc., os jovens apresentaram até dois fatores que os deixam na situação “propícia” para o abandono escolar.

Também perguntamos acerca da rotina diária dos estudantes e uma observação importante foi o relato de duas rotinas, uma antes do período de pandemia e outra durante a chegada do coronavírus, que foi um divisor de águas e alterou o cotidiano de muitas pessoas, em termos mundiais. Como trabalhamos com perfis diversificados, suas rotinas apresentaram especificações, porém um ponto em comum na rotina de todos, principalmente antes da pandemia, foi o fato de terem que acordar muito cedo, às 6h da manhã, em especial o aluno morador das ilhas que acordava às 4h30 da manhã para fazer o percurso até à escola.

Além disso, uma questão colocada por todos os entrevistados foi em relação à frequência e assiduidade nas aulas. Apesar dos encargos diários, os estudantes afirmaram buscar cumprir os horários estabelecidos pela escola, como também cumprir com os prazos de entrega das atividades em sala de aula. Entretanto, segundo eles, diante dos desafios inerentes à vida dos estudantes limita-se ao cumprimento dos horários e de algumas tarefas em classe.

Durante a pandemia e diante da rotina diária de trabalho, maternidade, família, entre outras demandas, os alunos relataram que tentavam destinar diariamente um tempo para os estudos, principalmente por conta da suspensão das aulas, causado pelo novo coronavírus, eles buscam estudar “para não se atrasar”, frase colocada por um aluno. Entre um intervalo e outro

de trabalho, após os afazeres domésticos ou quando é possível ter acesso à internet, eles destinavam um tempo para ler, revisar os conteúdos e conhecer novos assuntos.

Podemos observar que os jovens são de origem trabalhadora, moram na periferia de Belém, com exceção do aluno ribeirinho, e enfrentam desafios específicos para permanecer na escola. Têm, em suas rotinas, a necessidade de conciliar as demandas da vida cotidiana com a busca pela conclusão do ensino médio. Exercem atividades, em maioria, sem carteira de trabalho assinada.

Também perguntamos a respeito das dificuldades que enfrentam ao longo do curso no ensino médio; as respostas foram desde a falta de recursos financeiros à necessidade de ter que conciliar a maternidade, bem como problemas como a insônia, que interfere na qualidade de vida e no desenvolvimento de atividades cotidianas, e o deslocamento entre escola e comunidade. O aluno Águia (3º ano) colocou que:

o negócio que me atrapalha muito é a insônia eu tenho insônia não durmo direito sabe?! Aí quando eu me acordo, já acordo com um pouco de dor de cabeça [...]. Eu sempre acordo motivado para começar o dia eu sou muito grato pelo dia que eu tenho sabe?! Aí a dor de cabeça me atrapalha um pouco como eu tenho insônia aí me dá dor de cabeça logo de manhã cedo às vezes eu fico o dia todo com dor de cabeça, mas eu não ligo muito sabe?! (ÁGUIA – 3º ano).

O aluno enfrenta problemas com o sono e isso tornou-se um empecilho para sua qualidade de vida, pois causa dores de cabeça, porém ele ainda não sabe ao certo a causa da insônia, contou que já chegou a dormir apenas duas horas por noite e depois teve que seguir para o trabalho, escola e demais atividades. Entre os sonhos, os jovens também têm sono.

Para a aluna Beija-flor (3º ano) a dificuldade que enfrenta está relacionada em conciliar a maternidade e os serviços domésticos diários, além disso, a aluna não morava em Belém e esteve em situação de abandono em vários momentos, ora por conta do emprego, ora pela gravidez, a busca por finalizar esta etapa tornou-se um dos seus grandes desafios, segundo ela:

até quando eu comecei a estudar a professora perguntou o que cada um buscava, então naquele momento eu não tive o que responder por que é tanta dificuldade para tentar terminar o estudo, concluiu o ensino médio que eu não parei para pensar entendeu!? Ah eu vou fazer uma faculdade tal, ter uma profissão, então eu não tenho essa expectativa então como eu falei minha meta é terminar, então depois pensar em uma faculdade, um emprego que é para poder dar uma vida melhor para minha filha, entendeu?! (BEIJA-FLOR – 3º ano).

Além dela, a aluna Andorinha (2º ano), se tornou mãe aos 16 anos, também relatou os desafios da gravidez na adolescência e de algumas necessidades que precisou conciliar para não ficar em situação de abandono escolar. Contou que às vezes faltava na escola porque não aguentava de tanto sono, pois não dormia à noite para cuidar do bebê, porém fazia o possível

para ir à escola e contava com o apoio dos colegas para a realização dos trabalhos. Ela precisou abrir mão, pelo menos por enquanto, das aulas de balé:

o meu filho agora tá muito agarrado comigo não tem ninguém para ficar com ele aí eu parei o meu Balé no momento porque o meu balé era de noite e o pai dele trabalha e não tem com quem deixar ele (neném), aí eu dei uma parada, mas se Deus quiser eu volto, é mais por isso não tem ninguém para ficar com ele (neném), mas quando ele tiver maiorzinho aí eu já volto (ANDORINHA – 2º ano).

O aluno Canário (1º ano) contou que, por conta do trabalho, tinha dificuldades para frequentar as aulas, principalmente porque estava matriculado no turno da tarde, ao pensar nas demandas que precisava resolver no trabalho, atrapalhava sua concentração em sala de aula, buscando trocar de turno na perspectiva de conciliar os estudos com o trabalho, segundo ele:

é por causa do turno da noite que como eu tava estudando, à noite eu faço jeito de programar meu dia a dia para fazer as coisas no horário, melhorou bem mais porque de tarde eu tinha que resolver muitas coisas que raramente tem que resolver essas coisas porque antes disso me atrapalhava, porque eu tava na escola e tava com aquilo na cabeça égua eu tenho que fazer isso! Então não dava, agora é só transferir horário dá para fazer as coisas que e deixar no seu devido lugar (CANÁRIO – 1º ano).

Para o aluno Guará (1º ano) o deslocamento entre a comunidade em que mora e o trajeto para a escola é um dos principais obstáculos enfrentados, pois precisa realizar um percurso de aproximadamente 40 minutos para chegar à escola; torna-se um caminho cansativo, além do barco, o aluno precisa de outros meios de transportes, como a moto e a van. Além disso, há momentos em que ele não consegue conciliar o tempo com os ensaios do grupo de dança e os trabalhos em sala de aula:

na verdade, eu faço esse percurso quase todo dia e é muito cansativo então tipo fazer isso todo dia. Ano passado como tinha o pessoal da dança eu ficava dias da semana à tarde eu chegava à noite então tipo tem também isso que me prejudicava um pouquinho nos estudos, o fato de eu morar longe entende, então o ruim seria mais isso, entendeu?! (GUARÁ – 1º ano)

Diante disso, relataram a respeito de questões como o cansaço, a irregularidade do sono, que prejudicam a concentração e raciocínio, a dependência financeira que têm em outras pessoas, ter que conciliar emprego com os estudos, bem como os alunos que moram em outras localidades, além do percurso que enfrentam diariamente ainda precisam arcar com o transporte, apesar do governo destinar o transporte fluvial, o aluno precisa arcar com outros veículos necessários para realizar o trajeto, como a moto e a van, por exemplo.

Essas foram algumas questões colocadas pelos estudantes, desafios enfrentados por eles ao longo do processo de escolarização no ensino médio, são situações que, quando não tratadas devidamente, podem interferir na permanência do alunado e caminhar para que tenham suas trajetórias escolares truncadas.

Verificamos que a condição juvenil é diversificada, pois não há uma forma homogênea e imutável de ser jovem na contemporaneidade, há juventudes no plural, com seu jeito de ser e viver diversos (tratamos acerca disso no capítulo 2), especialmente quando observamos as diferenças entre os homens e mulheres, as responsabilidades são peculiares, como é o caso da maternidade, por exemplo.

Na presente seção abordamos o perfil dos estudantes entrevistados e alguns dos dilemas enfrentados por eles fora da instituição escolar, todavia, ainda diante das questões decorridas pelos alunos, há fatores que motivam a permanência na escola e a busca pela conclusão do ensino médio. O capítulo 4 é destinado à análise das categorias empíricas; os dados foram coletados de forma remota, devido à pandemia de Covid-19. Por meio das entrevistas, identificamos três categorias principais atribuídas à permanência escolar no ensino médio público, as quais foram sistematizadas e tratadas no capítulo seguinte.

## **4 ENTRE PERMANÊNCIA E ABANDONO NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO “FÊNIX”**

No capítulo anterior abordamos o *lôcus* escolhido para desenvolver a pesquisa de campo, caracterizamos o contexto em que a escola está inserida. Este capítulo é parte significativa da investigação, pois aborda os resultados empíricos da pesquisa desenvolvida na escola pública de ensino médio da capital paraense. Sinalizamos que o presente capítulo será elaborado a partir da coleta e análise dos dados levantados por meio, principalmente, de entrevistas.

Nesse sentido, este capítulo apresenta como objetivo abordar os resultados e as análises realizadas por meio da investigação de campo, no que tange a identificar os sentidos que os alunos concedem à escola pública de ensino médio e os fatores que contribuem para a permanência nesta etapa perante as adversidades vivenciadas pelos alunos.

Dessa forma, a fase de coleta de dados que compreende a pesquisa de campo realizada com os alunos do ensino médio matriculados em diferentes turnos (matutino, vespertino e noturno), seguiu com a coleta de informações, por meio da entrevista semiestruturada, pois permitiu o diálogo com os sujeitos entrevistados de modo a permiti-los expressar suas perspectivas e representações. Os sujeitos escolhidos para as entrevistas estão detalhadamente expressos no quadro 1, nos procedimentos metodológicos da pesquisa.

A perspectiva foi que a análise do conteúdo das entrevistas permitisse que construíssemos argumentos acerca dos motivadores que fazem com que os alunos em situação vulnerável ao abandono escolar permaneçam na escola e os sentidos que eles atribuem à escola pública de ensino médio, na capital paraense, bem como identificar a qualidade das condições de permanência na escola.

### **4.1 A pesquisa em tempos de pandemia**

O início da década de 2020 foi marcado por um momento difícil da história humana. Nos primeiros meses do ano sobreveio a pandemia global de *Sars-CoV-2*, o chamado “*novo coronavírus*”, surgido na cidade de Wuhan, na China. A doença é infectocontagiosa transmitida por gotículas de saliva, tosse ou espirro de uma pessoa contaminada com o vírus. Segundo o Ministério da Saúde, a Covid-19 é uma doença que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves, sua transmissão é de pessoa à pessoa.

Apesar da doença ter iniciado na China, com os primeiros casos em dezembro de 2019, por isso denominada, também, de Covid-19, a doença tomou dimensão global e espalhou-se por diversos continentes. No Brasil, o primeiro caso foi diagnosticado em março de 2020. Desse

momento em diante, os casos aumentaram no país, que chegou a ficar entre os epicentros da doença no mundo, tendo a maior concentração de casos no estado de São Paulo<sup>25</sup>.

Com a pandemia, os modos de vida, de se relacionar com as pessoas e os cuidados com a higiene pessoal e do ambiente mudaram. Por ser um vírus, a forma de contaminação se dá pelo contato com outras pessoas, objetos ou superfícies contaminadas, dessa maneira tornaram-se cotidianas e usadas com frequência, palavras e expressões como “distanciamento social”, “quarentena” e “fique em casa”, principalmente nas mídias digitais e em telejornais.

Com a tentativa de conter a proliferação do vírus foram suspensas várias atividades econômicas e serviços, tais como: bares, restaurantes, *shopping center*, comércio de rua, academias de ginástica, parques, entre outros locais, bem como houve adiamento, e até cancelamento, de programações artísticas/culturais e acadêmicas, atividades que poderiam reunir um número grande de pessoas e aumentar a propagação do vírus. Os setores que continuaram funcionando foram os chamados serviços essenciais, como supermercados e farmácias, com medidas restritivas como o uso de máscara e álcool em gel.

Além disso, atuando como medida preventiva, também foram suspensas as aulas na rede pública municipal, estadual, técnica e federal e em instituições privadas de ensino. No estado do Pará, a princípio houve a suspensão provisória das aulas por meio do Decreto nº 609 de 16 de março de 2020, porém com o aumento no número de casos e sem haver momento previsão para vacinação em massa da população, houve a prorrogação do decreto por tempo indeterminado.

Nos meses de abril e maio os casos agravaram-se em muitos estados do país. No Pará houve um colapso do sistema público e privado de saúde. Entretanto, para além da pandemia há outros desafios impostos que precisam ser considerados e somam-se às questões do cenário de pandemia, pois o vírus escancarou o quadro de desigualdades socioeconômicas estruturais brasileiras, em particular o caso paraense.

Além disso, em nota o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer nº. 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, o qual autoriza atividades não presenciais que contaria como ano letivo, com a utilização de videoaulas, por exemplo, entre outros movimentos possíveis, entretanto as desigualdades de acesso de meios digitais para atividades à distância é inexecutável em muitas regiões do Brasil e, especialmente, no estado do Pará.

Estávamos diante de uma crise sanitária, econômica, política e de saúde pública, com constantes instabilidades no governo e vários casos de corrupção no país, pois diante do cenário

---

<sup>25</sup> Dados do Ministério da Saúde.

de pandemia, secretarias estaduais e municipais de saúde foram autuadas por fraudes na compra de respiradores para o tratamento da doença, entre outros casos noticiados, desinvestindo esses recursos de onde realmente importa, das áreas da saúde e educação, por exemplo.

Por outro lado, para o desenvolvimento da presente pesquisa, os impactos do novo coronavírus foram diretamente sentidos em relação à coleta dos dados empíricos, especificamente as entrevistas com os jovens da escola pública de ensino médio em Belém. No período estabelecido no cronograma para a coleta dos dados empíricos, em março de 2020, as aulas foram suspensas por tempo indeterminado. Diante disso, sem previsão para o retorno das aulas presenciais e em conversa com o orientador do trabalho, buscamos possibilidades para a execução das entrevistas diante dos limites impostos pelas condições objetivas (descritos na seção “procedimentos metodológicos”).

As entrevistas contribuíram para compreendermos os sentidos atribuídos pelos alunos à escola de ensino médio. A seguir, abordamos as categorias identificadas na fala dos jovens que aceitaram participar da pesquisa e contribuíram com o presente trabalho, compreendemos o que motiva a permanência escolar diante dos desafios da vida, dentro e fora da instituição educativa. Abordamos os principais fatores apresentados pelos jovens na seção seguinte.

#### **4.2 Fatores que motivam a permanência escolar**

Neste momento abordamos o que os jovens, vulneráveis à situação de abandono escolar, colocaram em relação aos fatores que motivam a permanência escolar, buscamos verificar suas percepções e os sentidos à escola que estudam, bem como outros fatores que contribuem para permanência no ensino médio.

Organizamos as seções seguintes em categorias empíricas identificadas a partir da fala dos sujeitos entrevistados. Com base no recorte empírico, sistematizamos o conteúdo das entrevistas pelas características que sobressaíram ao longo da leitura dos dados. Sob essa perspectiva, identificamos que a permanência escolar, assim como o abandono, está associada a fatores internos e externos à instituição educativa.

Destacamos que a hipótese apontada com o presente estudo é que a permanência escolar está associada aos sentidos diferentes que os alunos atribuem ao contexto escolar e, especificamente, à última etapa da educação básica, pois apesar dos diferentes desafios que se apresentam no curso desta etapa, os jovens seguem os estudos. Para tanto, eles atribuem a três fatores fundamentais, de maneira geral, a permanência escolar, estando relacionada com a possibilidade de acesso a conhecimentos e interações, o incentivo da família na vida dos jovens e a perspectiva de realização de planos futuros.

Chegamos a essas categorias empíricas por identificar na fala dos jovens a relação direta atribuída à permanência escolar com os aspectos ligados aos conhecimentos/aprendizados, convívios/interações sociais no ambiente escolar, bem como a participação/apoio da família ao longo do processo de escolarização e as perspectivas/planos sonhados por eles após concluírem o ensino médio. Abordamos cada categoria pontualmente acerca desses motivadores atribuídos pelos alunos à escola nas seções seguintes.

#### 4.2.1 A permanência dá perspectiva para acesso aos conhecimentos e as interações sociais

No contexto escolar, as interações sociais e conhecimentos proporcionados pela instituição educativa foram pontos relevantes que tiveram destaque na fala dos entrevistados. Perguntamos aos estudantes acerca das relações estabelecidas no ambiente escolar; segundo eles, a convivência, o trabalho docente, o aprendizado/conhecimento, as interações e aulas interessantes são alguns dos aspectos importantes que motivam a permanência no ensino médio na escola “Fênix”.

As repostas foram convergentes em alguns pontos, principalmente relacionados ao ensino e à relação entre os estudantes e os profissionais da escola, como um fator relevante que possibilita acesso aos conhecimentos elaborados e interações significativas à vida dos jovens, como colocado pelo aluno Águia (3º ano):

Eu gosto de algumas aulas né, matemática, filosofia, filosofia então... [...] não sei, sou apaixonado por essas disciplinas (risos). Matemática, desde pequeno eu sempre fui apaixonado em matemática. Eu gosto de português também que a professora interage bem com a gente (ÁGUIA - 3º ano).

Segundo o aluno, a escola proporciona um ensino voltado principalmente para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que atualmente é a porta de entrada as universidades públicas do País. Nesse contexto, o aluno Águia (3º ano) abordou que “sempre tem palestra sobre essas coisas, os professores nunca largaram de mão. Eles sempre arrumam um jeito para fazer a gente continuar, eles ajudam a gente no ENEM”.

O aluno colocou, também, que há um projeto na escola, organizado pela professora de língua portuguesa, que auxilia na produção textual voltada para o exame, com correções e orientações que seguem as redações para o ENEM. Assim também enfatizou a aluna Andorinha (2º ano), quando perguntada sobre essa questão:

os professores são muito dedicados, os funcionários também e o ensino de lá é muito bom! [...] a forma deles ensinaram, o ensino é muito puxado. Eu achei a “Fênix” o ensino muito puxado, mas a forma deles ensinaram é diferente. Tem professores que a gente se dá bastante, se identifica bastante com os professores, então a gente aprende parece que mais rápido. Há uma amizade, eles fazem amizade com a gente eles tentam fazer...tentam né, alguns tentam fazer amizade, tem outros que também a gente não vai muito com a cara, então fica nisso (risos) (ANDORINHA - 2º ano)

O ensino “puxado” colocado pela aluna está relacionado aos conteúdos cobrados nas provas do ENEM. Por outro lado, a interação proporcionada pela equipe escolar foi um ponto de destaque em sua fala, segunda ela: “Eles [professores] são bastante educados, gosto bastante, eu converso... Eles gostam muito de interagir com os alunos, a direção também, eles conversam muito com os alunos [...]” (ANDORINHA – 2º ano), para a aluna esse ponto contribui significativamente para sua permanência na escola.

Além disso, as interações com os professores estão para além dos conteúdos, as conversas seguem com o incentivo à continuação dos estudos após a conclusão do ensino médio, como coloca a aluna Beija-Flor (3º ano), todos os professores conversam nessa direção. Ela destaca a fala de uma professora em sala de aula:

Eles [professores] interagem bastante fazem perguntas, essas coisas, eles conversam bastante... Assim eles incentivam... Como a professora sempre fala, vocês tem que olhar além, vocês não podem chegar aqui só querer terminar o terceiro ano e pronto, não vocês tem que olhar além, depois do terceiro ano tem o ENEM, tem a faculdade, tudo isso ela incentivar né, porque ela disse que todos os alunos dela, quase todos, só terminam o terceiro ano, dizem ah terminei o terceiro ano tá bom para mim e, ela disse que o terceiro ano não tá valendo quase nada, na verdade não tá valendo nada, se não tiver um curso, uma faculdade, essas coisas é mesmo que não ter nada. Ela sempre incentiva! (BEIJA-FLOR – 3º ano)

Há, por parte dos docentes, a perspectiva de que os alunos possam galgar outros caminhos que não se limitam apenas à conclusão do ensino médio, mas que possam enveredar pelo ensino superior, bem como em outros cursos de qualificação. Ademais, a aluna reconhece que há questões enfrentadas pelos profissionais que dificultam o desenvolvimento de um ensino de qualidade, como questões relacionadas à estrutura, entretanto ressalta o compromisso assumido pela maioria desses sujeitos que cotidianamente buscam possibilitar o melhor na medida das condições objetivas. A aluna continua:

Eu admiro muito o esforço dos professores por conta que, apesar das dificuldades que eles têm, mas eles tentam sempre, estão lutando para levar o melhor para gente, o melhor ensino para gente tirar vantagem do que eles estão ensinando, porque é uma escola com pouca estrutura, tanto faz da estrutura do prédio, como do ensino (recursos didáticos), então apesar das dificuldades que a gente encontra eles superam isso levando o ensino para gente, porque a vida deles não é fácil lá, entendeu?! Se eles precisam de um datashow não tem, às vezes não tem merenda, eles precisam de muita coisa e às vezes não tem recurso para ensinar, então eles vão ensinando com que eles têm, entendeu?! Então é uma coisa muito admirável com professores de lá, com a equipe de lá (BEIJA-FLOR - 3º ano).

Sob essa perspectiva, a interação também foi colocada pelo aluno Canário (1º ano) ao afirmar que a maneira interativa que os docentes têm de abordar e desenvolver os conteúdos é um diferencial que contribui para o processo de ensino-aprendizagem:

Eles são professores que são bons eles têm um método de explicar para fazer a pessoa entender, tipo sabe como interagir com o aluno chega tira brincadeira, mas dentro da matéria, tem professores lá que são ótimos assim, por esse lado, mas tem outras professoras que chegam passam uma matéria e vão embora... (CANÁRIO – 1º ano).

Embora a maioria dos profissionais da escola busque estabelecer um ambiente propício ao diálogo, o aluno colocou que nem todos os docentes seguem esse caminho e há um apreço àqueles que buscam desenvolver o seu trabalho de maneira articulada, pois contribuem na construção de laços de confiança entre os sujeitos. O aluno destaca que:

o que eu mais gosto é só alguns professores... alguns! Eles são bons, a diretora, a vice-diretora, a coordenadora, são super gente boa. Sabem conversar quando tem alguma coisa para lidar, tipo dão conselhos, a vice-diretora tem um tempo de vez em quando e de ir às turmas para explicar, conversar com os alunos, então é bom (CANÁRIO – 1º ano).

Além disso, eles destacaram a organização no âmbito escolar, visto que há um esforço pessoal e coletivo dos sujeitos que trabalham na escola, seja a gestão (coordenação e direção), secretários, supervisores, professores, funcionários do apoio, entre outros, para manter a regularidade das aulas e o atendimento às demandas da instituição. Aspecto que também ganhou destaque na fala do aluno Guará (1º ano):

Ele (colégio) é bem organizado não é bagunçado, como de outras escolas que eu já estudei tipo os horários são bem organizados, não fica aquela confusão. Tipo se um dos nossos professores não vêm, por algum problema, eles substituem as nossas aulas ou se alguma matéria tá atrasada... Eles sempre tentam manter a gente em foco na trajetória, entendeu?! (GUARÁ – 1º ano).

O aluno Guará (1º ano) abordou, ainda, a flexibilidade por parte da equipe escolar, por considerarem as limitações específicas que ele enfrenta, por morar em uma comunidade ribeirinha. De acordo com o aluno, ele já passou por problemas com o deslocamento e com a falta de energia elétrica e, diante dessas situações, há por parte da equipe, especialmente dos professores, compreensão acerca dessas e outras questões inerentes à vida dos alunos. O aluno também destaca a qualidade do ensino oferecido na escola e a contribuição dos professores em seu processo formativo:

[...] o ensino que a escola oferece é bom eu tinha problemas e eu ia com os professores e eles sempre me ajudaram nas atividades, tirando dúvidas, então tipo se eu não conseguia entender, eles me explicam eles diziam para mim pesquisar sobre o assunto em tal matéria. [...] eles são bem compreensivos e tal, tipo quando eu digo que eu tive tal complicação por causa da viagem ou tipo lá faltou energia, como é difícil acesso então demora para a Celpa ir lá endireitar e, tipo eu explico eles entendem e me dão mais uma chance para fazer as atividades. (GUARÁ – 1º ano)

Como identificamos, entre as questões significativas destacadas pelos alunos, eles ressaltam a relação estabelecida com os profissionais da escola. Para os estudantes, os profissionais buscam desenvolver um relacionamento amigável, especialmente os professores que criam um ambiente propício para a aprendizagem/conhecimento; os alunos ressaltam, ainda, que os docentes buscam trabalhar de forma interativa de maneira que possibilite a compreensão dos conteúdos.

Para os alunos a relação com os professores é tão importante quanto a relação com os demais funcionários e com seus colegas. Essa relação professor-aluno ganha destaque principalmente porque os docentes conversam sobre diferentes questões, para além dos assuntos que envolvem os conteúdos da disciplina. Segundo os jovens, os professores dialogam acerca dos melhores caminhos e possibilidades para a vida dos alunos, buscam motivar e orientar na construção de objetivos, isso torna-se um diferencial importante construído a partir das interações dentro e fora de sala.

Nesse sentido, nos estudos de Stoski e Gelbcke (2016), acerca dos distanciamentos e aproximações entre os jovens de ensino médio com a escola, as autoras evidenciam que a dimensão da relação professor-estudante precisa ser trabalhada consideravelmente, pois:

Além de promover a boa convivência na escola interfere significativamente no processo de ensino aprendizagem. [...] o interesse intelectual está diretamente relacionado ao trabalho do docente, se este não motiva os estudantes a se interessarem pelo tema abordado na disciplina, se não consegue relacionar, evidenciar a importância na vida dos estudantes, estes alegam a não importância da disciplina. (STOSKI e GELBCKE, 2016, p. 46).

Diante disso, no processo de gerar essa motivação o trabalho pedagógico e os professores apresentam um papel fundamental, como foi colocado pelos entrevistados. Krawczyk (2011, p. 756) analisa que “o sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com os professores”.

Além disso, Krawczyk (2011) aborda, ainda, que “o interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: seu modo de ensinar; a paciência com os alunos; e a capacidade de estimulá-los e dialogar com eles” (KRAWCZYK, 2011, p. 756), essas são características que fazem a diferença e contribuem para o interesse dos jovens pela escola, favorecendo a permanência escolar.

Segundo os jovens, o auxílio no processo de ensino busca amenizar as dificuldades na compreensão dos conteúdos e potencializa a aprendizagem. Além disso, a interação vai para além dos conteúdos programáticos, pois procura proporcionar um ambiente flexível que busca considerar a realidade dos alunos sem deixar de prejudicar o cumprimento das atividades estabelecidas.

Dessa forma, destacamos que um fator significativo para a permanência é o esforço da equipe escolar e os professores mostram-se essenciais, uma vez que considerar os desafios enfrentados pelos alunos e possibilitar auxílio nesse percurso contribui para a continuidade dos estudos ao longo do ensino médio.

Estabelecer um ambiente de escuta aos alunos, aberto ao diálogo, permite conhecer suas realidades e pensar em estratégias que envolvam os jovens, especialmente os vulneráveis à

situação de abandono, a seguirem e concluírem a última etapa da educação básica. Dessa forma, para Krawczyk (2011):

A escola tem que estar comprometida com a comunidade na qual está inserida, mas também com os desafios apresentados pela realidade, complexa e controversa. Há que deixar o mundo e suas contradições entrarem na escola por meio do cinema, teatro, internet, da arte de todo tipo, do conhecimento de política internacional, do conhecimento das diversidades culturais etc. (KRAWCZYK, 2011, p. 767).

Diante disso, Araujo (2004) elucida que “a sólida formação geral para o ensino médio no Brasil se coloca como necessária para os inevitáveis processos futuros de requalificação e reconversão profissional dos trabalhadores determinados pelas alterações nos contextos produtivos” (ARAUJO, 2004, p. 13). Essa afirmação converge com o cenário das mudanças no mundo do trabalho e em como as novas demandas do meio produtivo que designam alterações nos processos formativos no contexto escolar. E quanto mais consistente é essa formação, melhor a qualificação dos sujeitos que estão no ensino médio.

Por outro lado, é importante ressaltar que a maioria dos entrevistados destacou que os conteúdos ministrados são voltados para a realização das provas do ENEM e que os assuntos são orientados pelas matrizes que norteiam o exame. Atualmente esse caminho é seguido em muitas escolas do País, sejam elas públicas ou privadas, principalmente por serem a porta de entrega às universidades públicas e aos programas de financiamento estudantil, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Embora os conteúdos ministrados sejam predominantemente voltados para as provas do ENEM, para os estudantes, o acesso aos conhecimentos necessários para entrar na universidade é um fator relevante para sua permanência, apesar desses conteúdos serem direcionados e “úteis” para a preparação do vestibular, consideram que os conhecimentos e a forma como eles são ensinados contribuem para sua formação e podem favorecer a continuação dos estudos com ingresso no ensino superior.

Para os jovens entrevistados, a escola “Fênix” é um espaço que proporciona acesso a conhecimentos e aprendizados significativos para a continuidade dos estudos no ensino superior, com a perspectiva de galgar-lhe melhores condições de trabalho, como colocado pela aluna Beija-flor (3º ano). Essa perspectiva é influenciada, principalmente, pelo trabalho dos docentes que estão no chão da escola, pois buscam desenvolver processos interativos entre o conhecimento e a vida dos alunos, com o objetivo de motivá-los a permanecerem em seus estudos, presentes no ensino médio e, posteriormente, no ensino superior.

Não obstante, há outro aspecto relevante que contribui para a permanência escolar e está relacionado à condição da vida juvenil, considerar com atenção aquelas condições que podem levar à situação de abandono escolar, tais como: a questão do emprego, a gravidez, questões familiares, entre outras. É evidente, portanto, a relevância dos professores, gestores, demais funcionários, bem como dos responsáveis pela elaboração de políticas voltadas para o ensino médio, busquem conhecer e refletir acerca do público desta etapa e os sentidos atribuídos por eles ao ambiente escolar.

Sob essa perspectiva, Frigotto (2009) apresenta uma importante caracterização dos sujeitos que estão no ensino médio público; essa caracterização converge com o perfil dos jovens que tivemos contato na escola “Fênix”, os quais têm suas histórias e contextos de vida, possuem diferenças individuais e igualdades coletivas quando se trata da condição social e econômica, a qual estão inseridos. Para o autor, pensar em uma política voltada para a instituição escolar que seja, de fato, democrática é fundamental considerar aqueles que fazem parte desse contexto:

[...] não se trata de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas (FRIGOTTO, 2009, p. 25).

Dessa maneira, considerar a condição juvenil, é refletir acerca das marcas da desigualdade social, da pobreza, da exclusão ou inclusão feitas de maneira ineficiente (como vimos em Martins, 1997), da exposição a vários tipos de violência, entre outros cenários nos quais as juventudes da escola pública estão inseridas. Por vezes suas condições tornam-se invisíveis aos olhares dos governantes responsáveis pelas políticas públicas e, até mesmo, podem ser invisíveis no interior das próprias instituições escolares.

Com isso, é necessário caminhar para a construção de resistência às políticas que buscam tão somente a existência e a manutenção “do estado das coisas” (*status quo*). É caminhar para subverter essa ordem de modo a alcançar reais oportunidades para melhores condições de sustentação da vida juvenil. Nesse sentido, Frigotto (2009) ainda elucida que é “[...] um desafio a mais para os professores, para motivá-los e convencê-los de que o conhecimento pode ajudá-los na busca de transformar a sociedade que lhes interdita o futuro” (FRIGOTTO, 2009, p. 26). Resistir à ordem estabelecida requer comprometer-se com a transformação social.

Ainda sobre essa questão, retomamos as análises de Saviani (1982), pois o autor analisa a marginalidade na educação e questiona como as diferentes teorias da educação se posicionam.

Ao analisar as teorias da educação, Saviani (1982, p. 16) propõe “[...] uma teoria do tipo anunciada se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas)<sup>26</sup> como a impotência (decorrente das teorias Crítico Reprodutivistas)<sup>27</sup>”, partindo-se da perspectiva crítica, o autor afirma que é colocado nas “[...] mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado”.

Saviani (1982) ainda ressalta que “[...] lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”. A criação dessa terceira teoria tem função crítica e não se associa aos interesses da classe dominante e do sistema econômico vigente.

Além disso, cabe colocar que a escola pública tem a função social essencial, principalmente porque o público dela pertence à classe trabalhadora que vê na escola a chance de ter acesso ao conhecimento/aprendizado elaborado e apropriar-se dele para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Sob essa perspectiva, Libâneo (2019) afirma a importância dos conteúdos escolares na formação dos alunos e do papel fundamental dos educadores no trabalho de mediação desses conhecimentos. Para o autor, os conteúdos devem estar articulados às realidades dos estudantes, para tanto é necessário que:

Educadores aceitem a imprescindibilidade dos conteúdos como referências para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos e, ao mesmo tempo, saibam integrar no currículo as práticas sociais vivenciadas por eles, nas quais está presente a realidade da desigualdade social, acompanhada da diversidade sociocultural. Em outras palavras, trata-se de viabilizar pedagogicamente a articulação entre conteúdos científicos significativos e as práticas socioculturais dos alunos a partir de seus contextos de vida (LIBÂNEO, 2019, p. 17)

Esses autores, assim como outros da área trabalho e educação, por exemplo, pautados na perspectiva crítica, abordam que a escola deve assumir um papel voltado a possibilitar o acesso ao saber elaborado (científico), bem como produzir direta e intencionalmente o desenvolvimento das capacidades humanas, intelectuais, afetivas e morais em direção ao que há de mais desenvolvido pela história da humanidade em termos de produção cultural, material e simbólico. Ainda que diante das desigualdades possamos construir um caminho em que haja igualdade de oportunidades aos sujeitos.

É importante considerar que o conhecimento precisa ser ensinado de forma que permita aos alunos participarem e interagirem em sala de aula, uma vez que um dos motivos para a

---

<sup>26</sup> Segundo Saviani (1982) essas teorias “[...] entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade”. Como uma espécie de “remédio” para todos os problemas consequentes da desigualdade social. Anulando totalmente as contradições da sociedade dividida em classes sociais.

<sup>27</sup> Para o autor, as teorias classificadas como Crítico-Reprodutivistas, “[...] entendem ser a educação um instrumento de discriminação social e, portanto, um fator de marginalização”, na qual a educação apenas reproduz a sociedade de classes.

permanência escolar é o acesso ao conhecimento e a possibilidade de desenvolver interações entre os conteúdos e os sujeitos no processo formativo, bem como relacioná-lo à vida dos estudantes. Dessa forma, identificamos que o conhecimento proporcionado no ambiente escolar foi colocado como um fator importante, bem como a interação e os laços de convivência tornaram-se essenciais e ganham destaque como um aspecto indispensável para que os estudantes continuem sua trajetória escolar.

Há um reconhecimento, pelos alunos, de que grande parte dos docentes e demais profissionais da escola buscam desenvolver um trabalho que envolva os estudantes com o objeto de conhecimento lecionado e mediar o processo de ensino-aprendizagem de maneira interativa. Dessa forma, compreendemos que qualquer possibilidade de se pensar em problemas e soluções para a escola passa pelos professores e demais profissionais da educação, em articulação com a comunidade, caminham para a ressignificação das políticas impostas de maneira unilateral.

Nesta seção tratamos acerca do prosseguimento dos estudos no ensino médio por conta do acesso a conhecimentos e interações proporcionadas no contexto escolar. A seguir, tratamos a respeito de outro fator de permanência colocado pelos estudantes, segundo eles o incentivo e apoio da família contribuem para continuarem cursando o ensino médio e buscarem concluir esta etapa.

#### 4.2.2 A permanência a partir do incentivo familiar

A literatura sobre abandono escolar aborda que os fatores externos à escola influenciam para que os alunos tranquem suas matrículas em alguma série/ano da educação básica e os fatores podem acentuar ao considerarmos sua última etapa, pois nesta fase manifestam-se questões acerca do emprego, da formação de família, entre outras demandas.

Entretanto, é interessante observamos que alguns fatores que causam o abandono podem ser, também, motivos para a permanência escolar. De acordo com os jovens, o incentivo familiar é um dos motivos pelos quais eles permanecem e buscam concluir o ensino médio. Tanto os alunos que moram com seus pais como os que constituíram suas famílias relatam que o auxílio dos familiares é significativo para a continuação dos estudos. Afinal, o ser humano é um ser de relação e há relações que nos qualificam e/ou nos desqualificam.

Os alunos ainda moram com seus pais (pai e mãe ou somente a mãe) e as alunas residem com seus maridos, cada uma com um(a) filho(a). Ambos relatam que seus pais, embora tenham cursado até o ensino médio, ou não tenham concluído o ensino fundamental, buscam fornecer

o suporte necessário para que seus filhos não somente concluam o ensino médio, mas sigam para o ensino superior:

Meus pais sempre me motivaram a trabalhar estudar desde pequeno. [...] meu pai é pedreiro e minha mãe é doméstica e também tem um ponto que me faz querer mais ainda é porque meu pai ele acorda muito cedo sai muito cedo para trabalhar e chega muito tarde e o trabalho dele é pesado, aí eu penso já em aposentar ele com o meu dinheiro mesmo, para evitar mais dele e minha mãe ficarem trabalhando aí eu já penso nisso. (ÁGUIA – 3º ano).

O aluno colocou que desde criança seus pais sempre o motivaram para o estudo e o trabalho, contou que já trabalhou com vendas de alguns objetos e/ou produtos como cd's, salgados, entre outras vendas; abordou que não gostava de ter que depender somente dos seus pais financeiramente e por isso começou a trabalhar e estudar. Mesmo trabalhando, em nenhum momento parou seus estudos, devido, principalmente, ao incentivo dos pais neste processo.

A aluna Andorinha (2º ano) relatou que não mora com o pai por conta da separação dos pais, porém sua mãe a motiva constantemente e busca auxiliar para que ela não somente conclua o ensino médio, mas continue os estudos e realize o sonho de cursar uma universidade pública. Segundo a jovem, sua mãe e sua família colaboram principalmente com a chegada do bebê que requer cuidados para conciliar a maternidade com os estudos. A aluna abordou que:

Os meus pais são separados eu não tenho muito contato com meu pai. Ela [a mãe] me ajuda bastante, me incentiva bastante também, em relação aos estudos, ao meu sonho e, ao meu filho ela me ensina bastante. [...] eu não vou desistir disso tudo, porque minha mãe e minha família me incentivaram bastante (ANDORINHA – 2º ano).

Assim como a aluna Andorinha (2º ano), o aluno Canário (1º ano) tem os pais separados e não tem muito contato com seu pai. Porém, recebe de sua mãe o incentivo necessário para permanecer o curso no ensino médio, bem como o apoio de alguns amigos que o incentivam a permanecer. Para ele, sua mãe “pega no pé”, isto é, frequentemente requer do aluno dedicação nos estudos:

Olha o que me faz ir para escola são os colegas meus que vem atrás de mim, que me ligam e também a minha mãe [...] o que me fez continuar foi a minha mãe pegando no meu pé (risos) e também pelo objetivo de crescer lá na frente então eu tô correndo atrás. (CANÁRIO – 1º ano).

Além disso, no caso do aluno Guará (1º ano) os irmãos também assumem um papel importante no incentivo à permanência na escola. Os pais buscam direcionar para a necessidade de focar nos estudos e buscar, por meio da escolarização, “um bom futuro”, a expectativa da família é que o aluno busque não somente concluir o ensino médio, mas também possa seguir para universidade:

Os meus pais sempre me motivar a estudar, principalmente, os meus irmãos, tipo os meus irmãos terminaram os estudos deles e a minha irmã tá entrando na faculdade agora, então eles sempre falaram que se eu quisesse ter um bom futuro ou ser alguém importante, tipo eu deveria primeiro focar nos meus estudos, tipo a minha mãe sempre

me aconselhou a não ficar saindo tanto e a focar mais nisso (estudos) primeiro. Então eles sempre me motivaram bastante. (GUARÁ – 1º ano)

A aluna Beija-flor (3º ano) relatou que, apesar de não ter convivido muito com o pai, a mãe dela foi bem presente na sua educação, buscou oferecer, na medida das possibilidades, um bom estudo para a aluna e seus irmãos. Hoje, a aluna é casada e conta com o apoio do marido e da filha na busca de concluir o ensino médio, pois, assim como sua mãe a incentivou nos estudos, busca estudar para proporcionar estudos à sua filha que atualmente está cursando o ensino fundamental.

Além disso, o aluno Águia colocou que, além de receber o incentivo dos pais para continuar os estudos, esse apoio também serve de motivação para seguir na escola e faz com que planeje oferecer melhores condições para a família que pretende construir:

Eu penso na minha família, sabe?! Eu quero dar um futuro bom para minha família. Eu penso alguns anos ter filhos e eu não quero que meu filho passe dificuldades, sabe?! Como a gente vê por aí tanta gente engravidando cedo, sabe?! Aí às vezes não têm condições de dar as coisas para o filho [...]. Eu penso no meu filho que ainda nem tenho, mas não quero que ele passa dificuldade. E dá uma vida melhor no futuro para minha mulher também (ÁGUIA, 3º ano).

O jovem relatou as responsabilidades da paternidade e reconhece as dificuldades que é ter filhos ainda na adolescência. Gerar outra família, para muitas pessoas, é um sonho e faz parte do ciclo da vida humana, entretanto quando isso acontece na adolescência, com a chamada gravidez precoce, antecipam-se outras responsabilidades inerentes à vida, mas que nesse contexto vêm à tona outras necessárias, como a busca pelo emprego, para prover o sustento da família, dedicação e atenção à criança que nasceu, entre outras mudanças, gerando-se novos processos na vida dos estudantes e, às vezes, o abandono da escola é visto como a única “alternativa”.

As alunas que são mães colocaram os desafios enfrentados com a chegada da maternidade. A aluna Beija-flor (3º ano) contou que, ao engravidar, precisou interromper seus estudos durante o 3º ano do ensino médio e somente após 7 anos retornou à escola na busca de concluir essa etapa. Ela relatou que entre esse período precisou trabalhar, mas por conta das dificuldades em conseguir emprego, dependia do apoio de seus familiares. Entre suas principais motivações para voltar aos estudos estava a busca por independência, bem como a perspectiva de oferecer melhores condições de vida para sua filha.

A aluna Andorinha (2º ano), que engravidou aos 15 anos, contou acerca das mudanças que aconteceram após a gravidez, uma dessas mudanças foi a saída da casa da mãe, passando a morar com o pai do seu filho. Ainda que a aluna tenha saído de casa, sua mãe continua a apoiando, o suporte também é dado por amigos que estudam com a aluna: “[...] a minha mãe

me ajudou bastante também. Mas como eu não estou mais morando com ela eu pesquisava muito na internet como fazer as coisas aí por aí vai. Tinha amigos que me ajudaram também até hoje me ajudam”.

Além disso, com a atualização do seu ciclo familiar, a aluna ainda colocou que a família do pai de seu filho a motiva a prosseguir com os estudos e, diante da possibilidade, buscam oferecer o suporte necessário, tanto por parte do seu marido como de seus familiares, “[...] Não só dele como da família dele, pois eles falaram que não era para eu parar, não era para eu largar os meus estudos que eles iam me ajudar e me ajudam bastante” (ANDORINHA – 2º ano).

Como abordamos ao longo da primeira seção do capítulo 2, intitulada “Permanência e abandono escolar no Ensino Médio público: fatores intervenientes”, entre os fatores externos intervenientes para o abandono escolar apresentados nos estudos, a ausência familiar no processo de escolarização, bem como a falta de incentivo e apoio dos membros da família aos alunos estavam presentes nos resultados dos estudos (SOUSA, 2016; LIMA, 2018; ALVES, 2018; SILVA, 2018, entre outros). Com isso, mostra-se que é um fator que desmotiva a continuidade dos estudos, pois os estudantes não encontram suporte necessário que contribua para sua permanência na escola.

Para Carrano, Marinho e Oliveira (2015) a influência dos pais na vida dos estudantes apresenta um papel relevante, principalmente ao longo do processo de escolarização, no qual há um peso empregado ao nível social dos pais que lhes permite oferecer suporte ao longo de sua educação.

Sabemos que a posição social dos pais e seus níveis de escolaridade estabelecem fortes correlações com a escolaridade dos filhos, em especial, pelos suportes materiais e financeiros necessários para a formação quanto pelas possibilidades que se abrem para o acompanhamento da vida escolar dos filhos (CARRANO, MARINHO E OLIVEIRA, 2015, p. 1446)

Por outro lado, identificamos, também, de acordo com os relatos dos entrevistados, seus pais ou maridos, no caso das alunas que são mães, não pertencem às classes sociais altas e nem apresentam nível elevado de formação, entretanto compreendem que por meio dos estudos seus filhos e/ou companheiras podem alcançar melhores condições de vida e de trabalho.

Nas análises de Krawczyk (2011), um ponto importante que observamos na fala dos alunos, em relação à escolarização dos pais, embora nem todos os pais tenham concluído o ensino médio, estamos diante de uma prole que não somente segue seus estudos, mas também pretende ir para além do ensino médio:

Ainda que a escola não seja suficientemente atraente, o que não se pode ignorar, contudo, é o aumento do número de anos de escolaridade entre as gerações mais jovens brasileiras, embora estejamos aquém de outros países latino-americanos, uma vez que persistem distorções série-idade e taxas de analfabetismo funcional. Isso

significa afirmar que o Brasil está agora diante de uma geração de jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

Essa afirmação é coerente com os dados que observamos anteriormente, analisados por Silva (2019) ao tratar acerca da expansão do acesso na faixa etária de 15 a 17 anos, esperada para cursar a última etapa da educação básica, como promulga a legislação educacional, ocorreu especialmente nas regiões Norte e Nordeste. Entretanto, ela também alerta para os altos índices de distorção idade-série na faixa que incide sob os alunos de 18 anos ou mais, segundo a autora “em 2016, somavam 1.854.000 ou 22,8%, o que indica que a distorção idade-série permanece como característica da etapa” (SILVA, 2019, p. 13).

O avanço abordado por Krawczyk (2011) está ligado ao fato de os alunos encontrarem no seio familiar um lugar de apoio, acolhimento e incentivo que motivam a permanência na escola e contribui para avançar em seus estudos posteriores, ainda que seus pais não tenham avançado em seus estudos, buscam oferecer o suporte necessário para que seus filhos sigam e ainda que em algum momento haja a “saída” da escola, que eles possam retornar e não permaneçam em situação de abandono escolar.

Verificamos que o contexto familiar assume um papel fundamental na vida dos jovens ao oferece-lhes suporte, seja ele financeiro, emocional, afetivo, entre outros, os quais são necessários e contribuem significativamente para a permanência dos alunos no ensino médio e para a conclusão e continuação dos estudos no ensino superior. Isso se apresentou como um consenso entre os entrevistados.

O processo de escolarização dos alunos, com a continuação dos estudos, tendo em vista a conclusão de cada etapa, é enxergado pelos jovens e suas famílias como uma forma de ascensão social e uma busca de subverter a condição de vida que seus pais tiveram. Segundo um levantamento do plano de prevenção do abandono escolar, contido nos estudos elaborado pelo Instituto Jones dos Santos Neves (2016, p. 40) afirma que:

A qualidade do apoio familiar impacta a trajetória escolar das crianças e dos jovens, de modo que as atitudes dos pais como manifestações de interesse/desinteresse pelo trabalho escolar do seu filho, participação nas atividades escolares, uma boa relação com a escola e com os professores influenciam o processo de escolarização dos alunos.

Embora haja na literatura um foco maior na presença dos pais ou responsáveis no processo escolar de seus filhos, ou parentes nas primeiras fases da vida, no que tange à educação infantil e ao ensino fundamental, haja vista que se trata da escolarização de crianças e adolescentes, os quais estão em fase de crescimento e maturação. Considera-se, também, que a presença desses sujeitos na vida dos jovens no ensino médio contribui não somente para a diminuição de casos de abandono escolar, tão frequentes nesta etapa, mas também auxilia na

construção de experiências que passam a fazer parte de suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

Além disso, os jovens buscam subverter a condição que seus pais estão, com a perspectiva de mudarem suas realidades, e compreendem que esse processo perpassa pela escola. É por meio dos estudos que esses alunos encontram meios de construir suas vidas e, para isso, buscam resistir às situações que os colocam em vulnerabilidade ao abandono, bem como resistir às políticas públicas que não contemplam suas realidades, às várias formas de exclusão que os rodeiam, entre tantos outros desafios inerentes à vida, eles persistem porque resistem.

Ademais, além de contarem com o apoio de seus familiares no processo de permanência escolar, os estudantes também destacaram que as amizades construídas na escola motivam para o prosseguimento dos estudos. Diante disso, as relações sociais estabelecidas dentro e fora da instituição educativa permitem construir interações necessárias em termos de socialização e coletividade.

Para Silva (2020, p. 56) “os processos educativos acontecem em constante conexão com a formação e as relações humanas, em ações ininterruptas, nos mais distintos espaços sociais e coletivos”, compreendemos que as relações estabelecidas nas várias dimensões do convívio social contribuem para os processos formativos e, também, fortalecem os atos de resistência entre os sujeitos que estão em situação de vulnerabilidade ao abandono escolar para que permaneçam em seus estudos.

As várias dimensões do convívio social, sejam eles entre a família, a escola, a comunidade, exercem um diferencial importante em todas as etapas da vida humana ao tratarmos da juventude, fase em que há constantes transformações, contar com suporte de familiares, amigos, profissionais da escola, entre outros, se faz ainda mais relevante na busca de atenuar os desafios que se colocam no processo de escolarização durante o ensino médio.

Na presente seção abordamos que a participação das famílias e do ciclo de amizades, isto é, as relações sociais estabelecidas dentro e fora da escola, contribuem significativamente para que os alunos permaneçam cursando o ensino médio. A seguir tratamos, sobre outro fator que contribui para a permanência deles na escola, que está relacionado à perspectiva de realizar planos futuros que envolvem os sonhos que os alunos almejam após a conclusão do ensino médio. Todos colocam que desejam cursar uma faculdade ao concluírem essa etapa, entre outras perspectivas futuras.

#### 4.2.3 A permanência como perspectiva para realizar planos futuros

Identificamos, ao longo da fala dos estudantes, que a permanência na escola no contexto da última etapa da educação básica, está relacionada, também, à perspectiva de continuação dos estudos no ensino superior, na área que pretendem cursar, com vistas a alcançarem emprego, pois almejam principalmente uma condição de vida melhor, pois os jovens têm sonhos. Para conseguir realizar seus sonhos, os alunos compreendem que devem galgar pela via dos estudos e pela permanência para chegarem à conclusão do ensino médio.

Nesse sentido, perguntamos aos jovens a respeito de como a escola, por meio dos estudos, pode contribuir na construção de perspectivas pessoais e profissionais e quais as suas expectativas ao concluírem essa etapa, o que eles sonham para o futuro, as respostas apresentadas estão relacionadas a um motivador importante de permanência.

As respostas dos entrevistados foram unânimes ao afirmarem que pretendem cursar uma faculdade e, portanto, continuar os estudos ao concluírem a última etapa da educação básica. O aluno Águia (3º ano) colocou o que planeja:

[...] eu tenho outros planos também eu nunca gostei de ficar parado sabe?! Eu trabalho com a barbearia e trabalho com mais outras coisas. Eu tenho em mente em abrir mais um negócio, um terceiro negócio que vai ser mais uma renda extra. [...]. Antes eu pensava em fazer direito né?! Aí depois que eu fui conhecendo mais essas coisas eu larguei mais de mão e fui conhecendo outras, eu penso em fazer administração para aprender administrar mais para poder me aprimorar mais (ÁGUIA – 3º ano).

O aluno almejava cursar uma outra área antes de iniciar o emprego no ramo da barbearia, entretanto sua experiência com os serviços da barbearia, iniciada em parceria com seu irmão e seus primos, despertou interesse para área da administração, com o intuito de aprender a respeito da carreira administrativa e desenvolver os conhecimentos para dar continuidade aos serviços que a família gerencia.

Por outro lado, a estudante Andorinha (2º ano) colocou que a área que busca cursar após a conclusão do ensino médio é a de Educação Física, inclusive a aluna frequentava aulas de balé e isso contribuiu para sua escolha, bem como o desejo de trabalhar com o público da educação especial:

eu sonho muito em me formar em professora de educação física para mim abrir uma ONG para crianças que têm Síndrome de Down, porque eu tenho um tio que tem síndrome de Down... e a minha irmã nasceu de 5 meses e ela tem um pouco (um grau) de Síndrome de Down aí eu gosto muito também de criança com síndrome de Down, é uma paixão! (ANDORINHA – 2º ano).

Outra perspectiva apresentada foi do aluno Canário (1º ano). Ele relatou que, por conta das reprovações, está cursando pela 3ª vez o 1º ano do ensino médio, um dos motivos principais foi não conseguir conciliar com o trabalho, pois estudava no período da tarde; ele pretendia

realizar a prova do ENCCEJA<sup>28</sup> para ter o certificado de conclusão do ensino médio, entretanto o aluno permaneceu cursando o ensino regular, uma vez que ao completar 18 anos de idade teve a possibilidade de trocar o turno para o período da noite, na tentativa de conciliar com o seu trabalho. Cursar a faculdade de mecânica é um de seus objetivos após o ensino médio:

a minha vontade é me informar na área de mecânica. Aí como eu me atrasei, essas coisas, eu tava planejando que esse ano fazer a prova do ENCCEJA que era para eu tirar o meu ensino médio, porque eu sei as coisas já e tudo, só que não tinha como eu estar frequentando aulas por conta do trabalho, então foi uma coisa que me atrasou muito, mas eu tenho vontade de me formar para área de mecânica e seguir carreira militar formado nessa área entendeu?! Então eu já guardo dinheiro para pagar a faculdade essas coisas. Então é por isso que esse ano eu passei por turno da noite porque durante o dia eu posso trabalhar (CANÁRIO – 1º ano).

Além dele, o aluno Guará (1º ano) também já passou por uma reprovação, ficou retido em algumas disciplinas e precisou cursar novamente as matérias que reprovou. Ele colocou que, na escola, faz parte de um grupo de dança que se apresenta em dias de eventos, o contato com a dança por meio do grupo despertou o seu interesse pela área. Por outro lado, o aluno também tem vontade de ser criador/programador de jogos, com isso o curso de ciência da computação pode ser uma possibilidade ao concluir o ensino médio, segundo ele:

Eu na verdade nem tenho certeza do que eu quero ainda, mas tipo como eu já conversei com os meus pais em relação uma faculdade eu quero fazer Ciência da Computação tipo eu tenho sonhos diversos e diferentes um dos outros, tipo eu gosto muito de dança, por exemplo, eu queria me informar em um profissional, em algo do tipo e ciência da computação é porque eu tenho um sonho de ser criador de jogos algo do tipo em fazer algo interessante digamos assim. (GUARÁ – 1º ano)

A aluna Beija-flor (3º ano) também colocou suas expectativas para o futuro, ela expôs que: “[...] converso muito com as pessoas, tem algumas pessoas que me procuram, assim alguns amigos, ah eu quero conversar, eu pensei assim em psicologia, entendeu?!”, para a aluna conversar com pessoas e de alguma maneira contribuir com a vida delas ouvindo-as e as aconselhando, despertou o seu interesse em seguir na área da psicologia.

Os estudantes colocaram as suas perspectivas que os levam à conclusão do ensino médio, seus objetivos em relação a uma profissão. Verificamos que são áreas diversas que buscam se articular com as atividades que já desenvolvem, tanto para conhecer mais a respeito da área em que trabalham como para buscar áreas de seus interesses relacionadas às suas vivências para futura atuação profissional.

---

<sup>28</sup> Segundo o INEP, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) é desenvolvido no território brasileiro e pode ser realizado para pleitear certificação no nível de conclusão do ensino fundamental e ensino médio. Para certificação do ensino fundamental, é preciso ter, no mínimo, 15 anos completos na data de realização do exame. A certificação do ensino médio exige a idade mínima de 18 anos completos no dia de aplicação da prova. As provas estruturadas conforme as áreas de conhecimento estabelecidas a partir do currículo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja>.

Além da permanência escolar ser condição para que os alunos possam concluir o ensino médio e buscarem lugar no ensino superior, seguindo as carreiras que almejam, outros motivadores estiveram presentes em suas falas, entre eles, por exemplo, a busca pela independência financeira, como coloca a aluna Beija-flor (3º ano), pois no momento estava sem emprego:

o que mais me motiva é o pensamento de independência, porque na minha vida eu sempre vivi dependendo de alguém entendeu?! Quando criança e adolescente eu dependia da minha mãe, quando jovem eu dependia da minha irmã, agora quando eu casei eu dependo do meu esposo entendeu?! Aí eu acho que o desejo de independência que me motiva, entendeu?! (BEIJA FLOR– 3º ano).

Além disso, ela coloca, ainda, que uma de suas maiores motivações está ligada à vontade de se tornar independente financeiramente, pois assim poderia arcar com seus estudos no ensino superior, caso não alcance vaga na universidade pública, “[...] eu andei pesquisando e o curso de psicologia é bastante caro. [...] eu não tenho um trabalho, meu marido não tem como bancar o estudo, o curso né?!” (BEIJA-FLOR– 3º ano); no momento, a aluna depende do marido para arcar com as despesas e não seria possível incluir no orçamento uma faculdade.

Por outro lado, a maternidade/paternidade no tempo precoce para muitos jovens pode levá-los à situação de abandono escolar, como identificamos em pesquisas sobre o tema. No entanto, os jovens têm sonhos e a perspectiva de realizar seus planos futuros que passa pela continuidade dos estudos no ensino médio, como colocado pela aluna Andorinha (2º ano), que se tornou mãe aos 16 anos e diz que não pretende desistir dos estudos:

[...] tem muitas mães novas que querem desistir querem largar tudo né, aí eu me espelhei muito em alguns colegas minhas que eu conheço que elas desistiram de tudo por causa de filho, dos estudos, essas coisas, mas jamais nunca passou na minha cabeça eu desisti dos meus estudos (ANDORINHA – 2º ano).

Nesse sentido, os jovens entrevistados reconhecem que para que possam ocupar outros lugares, precisam permanecer ocupando o lugar na escola pública, construindo seu futuro com base nos estudos, buscam ir além da conclusão do ensino médio:

O que mais me motiva mesmo é porque eu tenho os meus objetivos entendeu?! Então como eu tenho os meus objetivos eu não pretendo parar agora, eu não pretendo nem parar! Para mim se eu parar para “descansar” em relação aos estudos é só quando eu tiver com a minha vida feita, tiver formado, trabalhando na área, essas coisas. Então o que me motiva é isso, porque eu tenho um foco para mim e eu tô correndo atrás mesmo que não tenha ninguém comigo, mas eu vou estar correndo atrás. (CANÁRIO – 1º ano).

A permanência é sinônimo de resistência para aqueles que estão vulneráveis à situação de abandono escolar. Esses alunos representam um retrato da(s) juventude(s) que encontram na escola pública, pela via dos estudos, o caminho principal para alcançarem seus sonhos de melhores condições de vida e de mudança de suas realidades.

Como temos analisado neste capítulo, consideramos a fala dos jovens no contexto da escola pesquisada e identificamos que os alunos apresentam perspectivas com sua permanência na última etapa da educação básica. Buscamos compreender, também, por meio da fala dos alunos, o que pode corroborar para a construção dos seus planos durante sua permanência na escola.

Diante disso, um ponto interessante foi colocado pela aluna Andorinha (2º ano) ao afirmar que a criação de oficinas deve contribuir nesse processo de formação no ensino médio, no que se refere à possibilidade de ter contato com outras linguagens, como enfatiza ao ser questionada sobre a contribuição da escola na construção do seu sonho:

Criando oficinas! Tem muita gente que não sonha em ser professora de educação física, mas outra coisa, eles poderiam tá criando isso oficinas na escola, de arte, de pintura e outras coisas... aí às vezes, voltando um pouco sobre as coisas da escola (pontos negativos), não tem educação física, não tem professor, aí fica complicado. [...]. Muita gente já me falou: ah porque não coloca uma oficina de dança, por que não coloca uma oficina de desenho, eu tenho muitos amigos que desenham muito bem, aí se a gente for fazer um curso, um curso é muito caro e a escola poderia tá dando isso, entendeu?! (ANDORINHA – 2º ano).

Por outro lado, quando perguntado o porquê de essas oficinais ainda não terem sido desenvolvidas, relatou que por conta da limitação do espaço escolar e da escola ofertar os turnos matutino, vespertino e noturno, não seria possível oferecer outras atividades no contra turno, exceto a educação física: “eles falam que não tem espaço. Porque como estudam de manhã e de tarde de noite aí não tinha horário específico para essas oficinas” (ANDORINHA – 2º ano).

A aluna relata que a criação de oficinas oferecidas pela escola pode possibilitar contato com outras experiências, isto é, uma formação que faça com que os alunos conheçam, compreendam e vivenciem relações com o conhecimento de maneira diferenciada e contribua para a construção do conhecimento abordado nas oficinas. Além disso, possibilita a aprendizagem não somente para quem apresenta habilidade com o desenho, por exemplo, mas também àqueles que gostariam de desenvolver essa habilidade.

No entanto, um entrave enfrentado pela escola para oferecer essas oficinas é principalmente por não ter espaço físico disponível, uma vez que todos os turnos são ocupados com as turmas regulares. Com isso, caso os alunos queiram participar de oficinas ou cursos sobre determinados temas, precisam pagar pelo serviço e, ao considerarmos o contexto socioeconômico apresentado por eles, arcar com essas despesas ficaria oneroso<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Sugerimos que uma possibilidade para o desenvolvimento de oficinas e cursos é a escola realizar parceria com a Fundação Cultural do Pará (FCP). A fundação tem por missão, segundo informações coletadas no site, os objetivos de “fomentar, preservar e difundir os bens culturais, assegurando o acesso às formas de linguagem de arte e ofício e o desenvolvimento das artes em geral mediante atividades nas áreas de ensino, extensão, experimentação e pesquisa [...]”, ainda de acordo com o site a FCP, é sediada em Belém, mas tem alcance em

Nesse sentido, o Relatório de pesquisa “Diálogos com o Ensino Médio”, elaborado por um grupo de pesquisadores, reuniu resultados significativos para pensarmos o que de fato deveria ser considerado ao elaborar um conjunto de políticas para a juventude do ensino médio, de acordo com o relatório:

É preciso, portanto, compreender as expectativas dos jovens estudantes a respeito de sua formação escolar e a avaliação que eles fazem dessa. Isso significa dizer que, tanto na elaboração das políticas mais gerais, quanto no cotidiano da escola é fundamental que se valorize a realidade e as demandas explicitadas pelos jovens alunos, os destinatários e a razão de ser da própria escola. (Relatório Em diálogo, 2010, p. 08).

Além disso, refletir acerca dos sentidos atribuídos ao ensino médio, com foco nos alunos vulneráveis à situação de abandono, é pensar não somente em fatores que podem gerar o abandono, mas também considerar os fatores que proporcionam a permanência desses sujeitos, que contemplem suas perspectivas e sonhos, pois eles enxergam na escola possibilidades de (re)construir e (re)significar seus planos para o futuro.

Uma saída interpretativa está em não focar o olhar simplesmente no abandono, mas no sentido que o retorno escolar assume na vida dos jovens. Enquanto para alguns o prolongamento da escolaridade não se constitui, necessariamente, em projeto de vida, para vários o retorno à escola é uma meta carregada de significado positivo que alinhava sonhos e reconfigurações de planos de futuro (CARRANO, OLIVEIRA e MARINHO, 2015, p. 1450).

Identificamos, entre os entrevistados, que suas falas e posicionamentos estavam carregados de objetivos, tanto durante o curso do ensino médio como após sua conclusão; para eles, a escola deve oferecer uma formação não somente voltada “para uma direção”, seja ela para o mercado de trabalho ou para as universidades, mas que seja a mais inteira possível no contexto desta etapa.

Sob essa perspectiva, os estudos de Silva, Pelissari e Steimbach (2013) analisam que os jovens encontram na escola pública, ainda diante dos seus vários desafios, um caminho para a construção de um futuro melhor e que gradativamente atribuem à escola significados que estão para além da obrigatoriedade de estar na escola por um período da vida, a escolarização tem um papel significativo na busca pela projeção social:

Para os jovens, de acordo com suas pretensões, de acordo com os significados que atribui à experiência escolar, ser aluno adquire uma gradação de importância diferente, indo de uma obrigatoriedade a que se deve suportar até a possibilidade de

---

todas as regiões do estado do Pará. Além disso, a fundação desenvolve ações em quatro grandes vertentes, tais como: formação; leitura e informação; incentivo à cultura e programações e eventos. Cada vertente apresenta suas especificidades. A vertente de Formação oferece os cursos e oficinas de iniciação e aprofundamento em arte e ofício, sob diversas linguagens artísticas, entre elas estão: audiovisual, linguagem cênica, musical e verbal, artes visuais, entre outras. Essas formações são relevantes e podem possibilitar novas vivências aos alunos. Essa parceria pode acontecer tanto em levar a fundação à escola, para desenvolver as atividades possíveis no espaço e tempo disponível em cada turno, como também a escola levar os alunos à fundação para conhecerem as oficinas, bem como orientar os alunos a se inscreverem nos cursos e oficinas oferecidas pela FCP para que realizem atividades no contra turno. Importante ressaltar que as atividades oferecidas são gratuitas aos estudantes de escolas públicas.

usar a escola como motor de projeção social posterior (SILVA, PELISSARI e STEIMBAC, 2016, p. 143).

Para os jovens entrevistados, a permanência escolar está relacionada à perspectiva de conseguirem emprego principalmente dentro da área que pretendem seguir na faculdade, alcançando a independência financeira e a possibilidade de construir melhores condições de vida, com dignidade, honestidade, sonhos e perspectivas. Destacamos que os alunos reconhecem que para alcançar seus sonhos precisam passar pela escola e a permanência escolar é um fator significativo para a construção de seus planos futuros.

Como abordamos, a permanência escolar também está cercada por sonhos e perspectivas que envolvem o futuro dos jovens. Sujeitos que resistem aos processos de exclusão, de desigualdades e se mantêm em busca de melhores condições e da garantia de seus direitos conquistados. Os jovens têm esperanças em um futuro melhor que deve começar com um presente que ofereça oportunidades e considere as especificidades de suas trajetórias e histórias de vida.

Neste capítulo buscamos analisar o conjunto de dados levantados ao longo das entrevistas com as juventudes da escola pública. Os relatos que compõem o trabalho são de jovens da classe popular, de diferentes idades, sexos, série/ano do ensino médio, fator(es) de vulnerabilidade ao abandono, entre outras diferenças. Um público composto pela diversidade, mas que se homogeneiza em relação aos sentidos atribuídos para permanência escolar.

Ao longo deste capítulo tratamos acerca dos dados coletados por meio das entrevistas e analisamos, a partir das categorias empíricas, os fatores que contribuem para a permanência escolar de alunos vulneráveis à situação de abandono. Os resultados das entrevistas direcionaram para três categorias fundamentais, atribuídos à permanência escolar: o acesso aos conhecimentos e as interações sociais, a permanência a partir do incentivo familiar e a perspectiva de realizar planos futuros.

Essas variáveis determinantes da permanência escolar apresentam-se mais fortes que as variáveis do abandono escolar, embora possa existir outros motivadores da permanência na escola, as categorias identificadas na presente pesquisa foram as predominantes nas falas dos alunos entrevistados. Considerar esses elementos é importante, entre outras coisas, para (re) pensar as práticas escolares, bem como (re) significar as políticas públicas para o público do ensino médio.

Além disso, esses achados representam alguns caminhos que direcionam para a compreensão de fatores que contribuem para a permanência dos jovens e os diferentes sentidos que eles apresentam em relação à escola pública e ao ensino médio. Pensar as questões de

permanência, assim como de abandono escolar, é refletir acerca de fenômenos complexos cercados por questões sociais, econômicas, educacionais, entre outras, que não devem ser olhadas isoladamente.

Além disso, há relações de resistências presentes nos processos de permanência escolar que se fortalecem ao encontrar um cenário construído por meio do trabalho coletivo e integrado entre escola, família e comunidade. É no seio das relações sociais, cercados pelo apoio, incentivo, compreensão, afeto e sonhos que os estudantes encontram a possibilidade de prosseguir e concluir a última etapa da educação básica, apesar dos desafios enfrentados por eles, os jovens veem a perspectiva de melhores condições de vida e isso passa pela via dos estudos e da escola.

Portanto, ainda que tenhamos políticas públicas voltadas ao público do ensino médio que não contemplem plenamente suas demandas e perspectivas, é importante haver um constante movimento, realizado pelos sujeitos que compõem a escola pública, em ressignificar os conteúdos dessas políticas de modo que possibilite repensar os sentidos de formação humana para a última etapa da educação básica, com a perspectiva de oferecer condições para a continuidade dos estudos no ensino médio e a possibilidade de ir além da conclusão.

## 5 CONCLUSÃO

No presente texto tratamos acerca da relação entre permanência e abandono na última etapa da educação básica brasileira, a partir da perspectiva dos jovens estudantes desta etapa. Verificamos que a educação básica se concretizou como política pública de um ensino para poucos à perspectiva de universalizar todas as etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), garantidas em Lei como direito público subjetivo a todos os cidadãos brasileiros. Entretanto, limites e desafios marcam a busca por sua universalização, principalmente ao considerarmos o ensino médio.

Nesse sentido, abordamos alguns desafios e dilemas próprios do ensino médio no País e identificamos uma etapa marcada pelo dualismo educacional, reflexo, também, das desigualdades sociais, que ora destinam-se à preparação para o trabalho, ora para a continuação dos estudos na universidade e, com isso, entre as etapas da educação básica, é na última etapa que questões como essas aparecem de forma acentuada.

Além disso, tratamos acerca dessa etapa no contexto do estado do Pará, com ênfase na cidade de Belém, capital paraense. Para tanto, caracterizamos o município e destacamos os principais aspectos referentes, principalmente, ao ensino médio na capital. Inferimos que o ensino médio paraense, assim como no Brasil, ainda caminha em passos curtos para a garantia do direito à educação, e a universalização dessa etapa, embora tenha ocorrido um aumento na faixa etária obrigatória (15 a 17 anos), ainda há altos índices de abandono escolar, principalmente na faixa etária a partir dos 18 anos.

Com o levantamento de alguns indicadores educacionais, observamos que os percentuais de matrículas no ensino médio desaceleraram em 2018, em âmbito nacional e, especificamente, no estado do Pará, com destaque para os primeiros anos dessa etapa que apresentaram queda significativa, o que elucida problemas estruturais acentuados desde o ensino fundamental.

O cenário educacional do País retrata muitas questões e desafios que precisam ser superados, uma vez que o previsto e amparado pela legislação muitas vezes não é executado, de fato, nas escolas. Entre as muitas questões relacionadas ao ensino médio, destacam-se a distorção série-idade e os acentuados índices de reprovação, evasão e abandono presentes no cenário da educação nacional e, em particular, no estado do Pará.

Tratamos, também, a respeito das diferenças entre os termos supracitados, abandono e evasão escolar, termos que se tornaram cada vez mais frequentes nas escolas brasileiras e em alguns contextos são tratados como sinônimos, entretanto apresentam suas particularidades.

Como ponto de partida para diferenciar os termos, utilizamos a definição do INEP, que define evasão como a situação do aluno que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo, e que no ano seguinte não efetuou a matrícula, por outro lado o abandono escolar refere-se ao aluno que deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo, porém em outro momento pode retornar à escola para a continuação dos estudos.

O abandono escolar compõe, também, a problemática da pesquisa. Os estudos da área enfatizam suas causas, os fatores internos e externos à escola que propiciam o abandono, entre eles estão a necessidade, muitas vezes antecipada, de conseguir um emprego, a gravidez precoce, sucessivas reprovações, a falta de estrutura da escola, a não articulação da escola com a comunidade ao seu entorno, entre outras questões trabalhadas no texto e que foram variáveis relevantes para o presente estudo.

Nesse sentido, a categoria abandono contribuiu para compreendermos os fatores intervenientes que limitam a permanência dos jovens no ensino médio, bem como problematizarmos esses fatores e traçarmos o perfil dos sujeitos da pesquisa, aqueles estudantes que permanecem na escola, porém enfrentam uma ou outras situações citadas anteriormente, classificamos como alunos que estão vulneráveis à situação de abandono escolar.

A dicotomia entre fatores externos e internos à instituição educativa fica evidente ao considerarmos um conjunto de variáveis que se tornam determinantes tanto para o abandono escolar como podem contribuir para a permanência dos alunos na instituição educativa, isto é, se por um lado a ausência familiar pode contribuir para a suspensão das matrículas na última etapa da educação básica, por outro lado a presença e o apoio da família no processo de escolarização também pode colaborar para sua permanência.

Diante disso, a pesquisa propôs analisar os desafios enfrentados pelos estudantes no processo de permanência e conclusão do ensino médio. Essa proposta apresentava os desafios próprios de uma pesquisa empírica, uma vez que buscávamos ouvir os alunos na medida do tempo disponível deles e demais contratemplos que poderiam surgir. No entanto, com o advento da pandemia global de Covid-19, o estudo necessitou de adequação, pois os limites que outrora estavam colocados ficaram acentuados com as medidas de distanciamento social, necessárias para evitar o contágio, que levaram à suspensão das aulas por tempo indeterminado.

Antes da pandemia estabelecemos contato com a escola pesquisada, essa experiência possibilitou conhecer as realidades distintas e semelhantes dos estudantes. Distintas, pois não há uma única forma de ser jovem no mundo contemporâneo, mas uma diversidade de ser e viver a juventude. Semelhantes, porque são pessoas que de alguma forma veem nos estudos, por meio da escola pública, um caminho para um futuro melhor, não somente no retorno financeiro ou

na busca por ocupar melhores condições de trabalho, mas por todo o conhecimento e vivências que a escola oferece, pelas relações cotidianas de aprendizado, auxílio e amizade construídos no interior das instituições educativas.

A partir das orientações decidimos seguir a pesquisa de forma remota. Para dar continuidade foi preciso adotar outras medidas que possibilitassem a escuta dos jovens. Para tanto, após um processo de identificação dos sujeitos e de seus contatos junto aos profissionais da escola, foi possível aplicar as entrevistas por meio de videochamada. Com isso, avançamos na coleta de dados com a escuta dos jovens que cursavam os diferentes anos/séries do ensino médio na escola pesquisada, com a perspectiva de identificar os sentidos que os discentes dão à escola e ao ensino médio e os fatores que contribuem para a permanência escolar diante dos desafios que enfrentam nesta etapa.

Retomamos os objetivos que foram propostos no início da pesquisa: como objetivo geral, propomos analisar os motivos pelos quais os jovens, em situação vulnerável ao abandono escolar, permanecem no ensino médio público em Belém; essa finalidade possibilitou compreendermos a questão do abandono para além de seus altos índices, uma vez que identificamos seus principais fatores. E, principalmente, porque buscamos investigar os fatores que contribuem para a permanência escolar diante dos desafios inerentes à vida dos jovens.

Além disso, estabelecemos alguns objetivos específicos que subsidiaram o estudo, os quais foram recuperar na literatura os fatores intervenientes que geram o abandono e, com isso, limitam a permanência do jovem no ensino médio. Para tal, realizamos o levantamento e a revisão bibliográfica que nos permitiu verificar, tanto em dissertações e teses como em artigos e livros sobre o tema, os frequentes fatores que geram esse quadro no País, isso foi importante, principalmente, para definirmos os perfis dos sujeitos entrevistados, que poderiam apresentar um (ou mais) fatores.

Ademais, propomos caracterizar a juventude que permanece na escola pública de ensino médio. Buscamos alcançar esse objetivo durante a execução das entrevistas, na qual foi possível conhecer, ainda que brevemente, os alunos e alunas que aceitaram contribuir com a pesquisa. Destacamos que são jovens pertencentes à classe trabalhadora e que cursaram toda sua escolarização em escola pública, e é nessa escola, ainda com todas as suas questões, que os alunos veem um caminho para construírem melhores condições de vida.

Diante dos dados coletados, também buscamos compreender os sentidos atribuídos pelos alunos ao ensino médio público, no contexto da escola estadual “Fênix”, localizada na periferia do município de Belém/PA. As análises pautaram-se em três principais categorias identificadas a partir das falas dos jovens entrevistados, são os fatores que motivam os

estudantes a prosseguirem seus estudos no ensino médio. Entre as categorias está a permanência como acesso ao conhecimento e interações, bem como a permanência a partir do incentivo familiar e a permanência como perspectiva para realizar planos futuros, essas categorias foram de alguma forma pontuadas pelos jovens entrevistados.

Concluimos que a permanência escolar, para jovens em situação de abandono, está associada a um conjunto de elementos que contribuem para a formação do sujeito, elementos construídos durante os processos educativos dentro e fora das instituições escolares e no seio das relações sociais eles se estabilizam. Também analisamos que é nos atos de resistência que a permanência se efetiva, pois apesar das condições postas, da ausência de políticas públicas que, em maioria, não contemplam as demandas dos jovens da classe trabalhadora, permanecer no ensino médio significa resistir para transformar a realidade, com isso a escola tem sentidos diferentes para esses alunos.

Diante das categorias, inferimos que esses sentidos estão relacionados ao ensino e à atuação dos professores, ao apoio em muitos momentos oferecido por eles e pelos demais profissionais da escola, às vivências proporcionadas no ambiente escolar, que possibilitam construir amizades, valores e perspectivas para o futuro. Apesar dos limites de infraestrutura e de questões em relações à postura de alguns docentes que negligenciam as dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Para além da escola, a extensão do sentido para permanência está no auxílio proporcionado pelos familiares e as amizades formadas que contribuem consideravelmente com o suporte financeiro, afetivo e geram motivações de caminhar para além da conclusão do ensino médio. No mesmo contexto, os jovens têm sonhos que envolvem o ingresso no ensino superior que, além de permitir acesso às áreas de conhecimento desejadas para atuação profissional, propicia melhores formas de suspensão da vida, com a perspectiva de alcançarem emprego nas áreas escolhidas.

Por conta dos limites deste trabalho não foi possível entrevistar os servidores da escola, como professores e gestão escolar (coordenação e direção), entretanto identificamos no relato dos alunos a também “permanência” desses funcionários em meio aos desafios da educação pública brasileira e, no caso particular, a paraense. Em maioria são sujeitos que dedicam suas vidas à educação, para além de ensinarem os conteúdos historicamente elaborados, buscam ensinar “a viver” de forma digna, orientam para o caminho dos estudos de forma a ser trilhado com compromisso e contribuem para a construção de valores e sonhos.

Portanto, destinar recursos para as instituições públicas de ensino não é gasto, é investimento. Investimento em melhores condições de trabalho para os professores e demais

profissionais da educação, com valorização da carreira e salários dignos; investimento em recursos didáticos pedagógicos de qualidade que potencializem o aprendizado e possibilitem diferentes experiências no processo de ensino-aprendizagem; investimento na infraestrutura das escolas como quadras, laboratórios, bibliotecas, salas de aula arejadas e climatizadas, considerando o clima da região, entre outras melhorias significativas para a permanência com qualidade do alunado.

Dar voz aos jovens que cursam o ensino médio é significativo para pensarmos as questões que envolvem esta etapa a partir da perspectiva dos alunos da escola pública, daqueles que resistem às diferentes formas de exclusão e permanecem na luta pela garantia dos direitos historicamente conquistados. Também é contribuir para a construção de práticas escolares que busquem incluir e proporcionar vivências significativas durante o processo de escolarização.

Diante disso, conhecer um conjunto de variáveis que contribui para permanência dos alunos na escola, visa também colaborar com a atuação da gestão escolar, dos professores e demais profissionais da instituição educativa, com a perspectiva auxiliar na compreensão dessas variantes, ainda que possa existir outros motivadores da permanência, os apresentados neste estudo foram os que sobressaíram na fala dos estudantes. Desse modo, esse conhecimento objetivo colaborar com trabalho pedagógico com vistas a potencializar os elementos identificados que são fundamentais de serem considerados dentro e fora das relações escolares.

Além disso, a presente investigação visa colaborar, fundamentalmente, com a elaboração de políticas voltadas para esse público que considerem, de fato, as diferentes realidades e contextos nos quais os jovens estão inseridos, que lhes ofereçam condições reais de produzirem suas vidas. Para tanto, o poder público precisa garantir não somente o acesso, mas principalmente a permanência escolar com qualidade para que todos cheguem à conclusão desta etapa.

Com a presente pesquisa, outros caminhos seguem para novas investigações. Atualmente há destaque para a atual reforma do ensino médio, legitimada a partir do Projeto de Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, instituída com pouco ou nenhuma discussão com a sociedade e/ou instituições educativas. Há ações para os novos rumos do ensino médio no estado do Pará traçadas pelo Ministério da Educação (MEC) em conjunto com a Secretaria de Educação do estado (SEDUC/PA).

A reforma indica um tema fértil de pesquisa, principalmente ao se tratar de sua implementação, inclusive após o cenário de pandemia, onde questões que envolvem a relação de permanência e abandono se colocam em evidência, pois diante da presente crise sanitária e econômica os alunos ficam mais vulneráveis a “deixarem” a instituição escolar, por uma série

de novos fatores que se descadeiram com o atual cenário. Com a suspensão das aulas presenciais, a maioria dos estudantes não tem o suporte necessário para continuar seus estudos em casa e isso contribuiu para acentuar ainda mais as desigualdades já existentes.

Diante disso, surgem algumas questões propositivas para pesquisa, entre elas: como os impactos gerados pela pandemia se materializam na vida dos alunos de escolas públicas estaduais? Quais serão seus reflexos para o fluxo escolar? Quais limites se apresentam para a permanência escolar dos jovens? De que forma serão tratados os fatores intervenientes do abandono escolar no âmbito das escolas e das políticas públicas? Além disso, como o projeto de formação contido na atual reforma pretende se concretizar no pós-cenário de pandemia?

Essa discussão é importante para pensar e (re) estruturar o ensino médio no contexto das escolas diante do cenário pandêmico que afetou a todos. Além disso, com a atual reforma é preciso que haja compreensão do que está “nas entrelinhas” do discurso do “novo” e os impactos que serão gerados com essa mudança. É significativo envolver a juventude com essa discussão, visto que é para eles que se destinam esses projetos, com olhar atento, principalmente, para aqueles alunos vulneráveis à situação de abandono escolar.

Como tratamos neste trabalho, a função do ensino médio deve pautar-se na formação integral do aluno, não a partir somente da perspectiva de reestruturação curricular, nos “moldes” da Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) e da atual reforma, pois é preciso avançar para melhorar os espaços físicos das escolas, fornecer materiais didáticos necessários para o processo de ensino-aprendizagem e oferecer melhores condições de trabalho e formação aos professores, mas principalmente, repensar os objetivos e o caráter político de formação humana no contexto da última etapa da educação básica.

Dessa forma, é preciso que os sujeitos que fazem a escola pública estejam comprometidos com essa luta, com a perspectiva de contribuir na construção de escolas que sejam asas, que possam ser espaços para o encorajamento, humanização e liberdade, lugar onde os processos de resistência se efetivam e colaboram para a permanência, porque é na escola que encontra-se um campo fértil que pode instigar a transformação social, um lugar que encoraja seus “pássaros” a darem voos mais altos, como bem representado na fala de Rubem Alves.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2009.

ALVES, E. J. **Abandono no Ensino Médio: um estudo de caso sobre as ações gestoras na escola Constâncio no município de Nacip Raydan – Minas Gerais**. 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2018. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/abandono-no-ensinomedio-um-estudo-de-caso-sobre-as-aco-es-gestoras-na-escola-constancio-no-municipio-denacip-raydan-mg/>. Acesso em: 30 set. 2019.

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p.01-25, out. 2017.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **As Referências da Pedagogia das Competências. PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9664>. Acesso em: 02 dez. 2020

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diversificação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-ensino-medio-brasileiro>. Acesso em: 04 nov. 2019.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. O Marxismo e a Pesquisa Qualitativa como Referências para Investigação sobre Educação Profissional. *In: Ronaldo Marcos de Lima Araujo e Doriedson do Socorro Rodrigues. (Org.). A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais*. 1ed.Campinas: Alínea Editora, 2012, v. 1, p. 156-186.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro; ALVES, João Paulo da Conceição. Indicadores educacionais e a ideia da integração do ensino: o ensino médio na Amazônia sob análise. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 18, n. 2, p. 231-260, jun-set. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/1778/2723>. Acesso em: 20 ago. 2017.

AURIGLIETTI, Rosangela Cristina Rocha. SCHMIDLINLÖHR, Suzane. Evasão e abandono escolar: causas, consequências e alternativas – o combate à evasão escolar sob a perspectiva dos alunos. *In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014*. Curitiba: SEED/PR., 2016. p. 1-21. v. 1. Disponível em: [tinyurl.com/y3qvvk9g](http://tinyurl.com/y3qvvk9g). Acesso em: 25 jun. 2019.

BORGES, Flávio Henrique Moncorvo. **A gide no contexto de uma escola de ensino médio regular noturno no Rio de Janeiro: uma análise das práticas gestoras**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/a-gide-no-contexto-de-uma-escola-de-ensino-medio-regular-noturno-no-rio-de-janeiro-uma-analise-das-praticas-gestoras/>. Acesso em: 8 jun. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: **Ministério da Educação** - MEC, dezembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [tinyurl.com/sp2tt6](http://tinyurl.com/sp2tt6). Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ensino Médio Em Diálogo. **Diálogos com o Ensino Médio**. Relatório final. Dez. 2010. Disponível em: [http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/relatorio\\_final\\_pesquisa\\_1.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/relatorio_final_pesquisa_1.pdf). Acesso em: 02 nov. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: [tinyurl.com/v89ft99](http://tinyurl.com/v89ft99). Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://bityli.com/94Ce6>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [tinyurl.com/rwn4j5w](http://tinyurl.com/rwn4j5w). Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, [2013]. Disponível em: [tinyurl.com/y3ztl4o5](http://tinyurl.com/y3ztl4o5). Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2017: Notas estatísticas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2018. Disponível em: [tinyurl.com/y5cccyhe](http://tinyurl.com/y5cccyhe). Acesso em: 26 abr. 2019.

CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 47-78, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://bityli.com/jchKT>. Acesso em: 7 jun. 2019.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1439-1454, dez. 2015. Disponível em: <https://bityli.com/2242c>. Acesso em: 25 set. 2019.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Revista Perspectiva**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2 p. 145-159, 2011.

COELHO, Aleksandra Joelma Dal Pizzol. GARCIA, Nilson Marcos Dias. Permanecer ou Abandonar, eis a questão: um estudo sobre os motivadores da permanência e abandono escolar em escolas profissionais. *In*: SILVA, Mônica Ribeiro da. OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de. (Orgs.) **Juventude e Ensino Médio: sentidos e significados da experiência escolar**. Curitiba:UFPR/Setor de Educação, 2016. pp. 159-180.

COELHO, Aleksandra Joelma Dal Pizzol. **Permanência e Abandono Escolar na Educação Profissional**: um estudo sobre Instituições Federais de Joinville Jaraguá do Sul. 225f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: [http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1030/1/CT\\_PPGTE\\_M\\_Coelho%2c%20Alexandra%20Joelma%20Dal%20Pizzol\\_2014.pdf](http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1030/1/CT_PPGTE_M_Coelho%2c%20Alexandra%20Joelma%20Dal%20Pizzol_2014.pdf). Acesso em: 15 agos. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 12 ago. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez. Autores associados. 1989.

DOURADO, Luiz Fernandes (Coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: [tinyurl.com/yyfjw9gc](http://tinyurl.com/yyfjw9gc). Acesso em: 4 fev. 2020.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, set-dez, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso: 17 mai. 2020.

ESPÍRITO SANTO. **Instituto Jones dos Santos Neves**: Juventude e abandono escolar. Vitória, ES, 2016. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5593>. Acesso em: 01 dez. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 000-000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300023](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300023). Acesso em: 25 nov. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 2004. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2794>. Acesso em: 10 jun. 2020.

GROPPO, Luís Antonio. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **Revista Desigualdades**, Rio de Janeiro, n. 14, v. 5, mar. 2017.

GUSMÃO, Luiz Henrique Almeida. Belém (PA) - **Áreas verdes no bairro do Jurunas, Condor e Guamá. Geografia e Cartografia digital**. 2013. Disponível em: <http://geocartografiadigital.blogspot.com/2013/07/belem-pa-areas-verdes-no-bairro-do.html>. Acesso em: 07 jan. 2020.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**. [online] v. 35, n.126, pp. 21-41, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002>. Acesso: 15 jun. 2019.

KRAWCZYK, Nora. FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. In: **Retratos da escola: reforma do ensino médio em questão**. v. 11, n. 20. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 02 nov. 2020.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, set./dez. p. 752-769. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**. [online], v. 20, n. 68, pp.163-183, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300009>. Acesso em: 15 ago. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: Construindo uma Proposta para os que Vivem do Trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, Trabalho e Educação**, São Paulo, v. 3, p. 77-96, 2005. Disponível em: <https://bityli.com/YwkIt>. Acesso em: 28 set. 2019.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

LIBANÊO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Renata Renier de. **O abandono escolar no ensino médio da escola estadual Rui Barbosa**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6463321](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6463321). Acesso em: 07 jun. 2019.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8º ed. São Paulo: Hucitec. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORAIS, Cristiano Nívio de. **Reflexões sobre o fluxo escolar no ensino médio: o caso da escola estadual Presidente Tancredo Neves**. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6062284](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6062284). Acesso: 09 jul. 2019.

NÓBREGA, Mariana Califi. **Ensino médio: por que tantos jovens não o concluem?** 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF\\_e276150d0919d5682977a8fb576aae9f](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_e276150d0919d5682977a8fb576aae9f). Acesso em: 10 jul. 2019.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. OLIVEIRA, Adão Francisco de.; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (Org.). PUC Goiás, 2010, páginas 93-99. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019.

PAIVA JÚNIOR, Idelson de Almeida. **O abandono escolar no ensino médio estadual na Região do Grande Bom Jardim**. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2896221](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2896221). Acesso em: 07 jun. 2019.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Estudo diagnóstico sobre o Ensino Médio no Pará**. Belém: CEE, 2013.

PARÁ. Fundação Amazônica de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará - FAPESPA. **Região de Integração do Guajará Perfil Socioeconômico e Ambiental**. Belém, FAPESPA, 2019. Disponível em: [http://www.age.pa.gov.br/sites/default/files/2\\_-\\_ri\\_guajara\\_1.pdf](http://www.age.pa.gov.br/sites/default/files/2_-_ri_guajara_1.pdf). Acesso em: 05 mai. 2020.

PARÁ. Fundação Amazônica de Ampara a Estudos e Pesquisas. **Perfil da juventude paraense**: 2018. Belém, 2018. Disponível em: <http://www.fapespa.pa.gov.br/produto>. Acesso em: 17 set. 2019.

PARÁ. Fundação Cultural do Estado do Pará. Acesso à informação: **institucional**. Disponível em: <http://www.fcp.pa.gov.br/>. Acesso em: 30 out. 2020.

PARÁ. Secretaria de Estado de Planejamento. **Diretoria de Planejamento. Documento de Referência para Elaboração do PPA 2016-2019**. Secretaria de Estado de Planejamento. Diretoria de Planejamento. Belém, SEPLAN, 2015.

PARÁ. Secretária de Estado de Educação. **O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública**. Belém: SEDUC, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. *In: REUNIÃO CIENTIFICA REGIONAL ANPED SUL*, 11., 2016, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2016. Disponível em: [tinyurl.com/yxvpyjn5](http://tinyurl.com/yxvpyjn5). Acesso em: 07 mar. 2019.

PINHEIRO, Rafael Gomes. **Os sentidos da escolarização para os jovens concluintes do ensino médio de uma pequena cidade do sul do estado de Goiás**. 2017. 160 f. Dissertação. Universidade Federal de Goiás. 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7859>. Acesso em: 07 jul. 2020.

PONTILI, Rosangela Maria. **Determinantes do abandono e atraso escolar, de adolescentes no ensino médio: uma análise para região sul do Brasil**. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2015.

QEDU ACADEMIA. **Evasão escolar**. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: [tinyurl.com/y3vnffb6](http://tinyurl.com/y3vnffb6). Acesso em: 26 jun. 2019.

RAMOS, Ethiana Sarachin da Silva. **As relações com o saber/aprender dos jovens do ensino médio em situação de abandono escolar**. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. 2009. *In: PARÁ. Secretária de Estado de Educação. O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública*. Belém: SEDUC, 2009. p. 144-182

SANTOS, Adriana Boh dos. **O abandono escolar em 2 escolas estaduais da CDE 05 de Manaus/AM**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6062284](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6062284). Acesso: 08 jun. 2019.

SARAIVA, A. M. A. Abandono escolar. *In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/pdf/391.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

SAVIANI. Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo. Autores Associados, 1982.

SAVIANI, Demerval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**. Universidade Federal Fluminense (UFF). 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Allan Gustavo Freire da et al.; MOTA, Leonardo de Araújo e. DORNELAS, Carina Seixas Maia. LACERDA, Alecksandra Vieira de. A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 25-42, jan.-abr. 2017. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RUcE2FGhnQ4J:seer.ufrgs.br/debate/s/article/download/72132/41081+&cd=17&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 29 set. 2019.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa da. ARAUJO, 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: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito>. Acesso em: 27 mai. 2019.

SILVA, Lilian Aparecida Franco da. **Possíveis influências dos projetos de intervenção realizados na escola estadual Antônio Martins do Espírito Santo nas taxas de abandono do ensino médio**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5534835](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5534835). Acesso: 07 jun. 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://bityli.com/LxJYw>. Acesso em: 18 maio 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 9, n. 17, E 18, p. 61–74, jan./dez. 2015.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Entrevista com Mônica Ribeiro (UFPR) - "Conquistas em Risco" Ensino Médio**. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: [tinyurl.com/y69z57ah](http://tinyurl.com/y69z57ah). Acesso em: 20 jul. 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 24 jul. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro; STEIMBACH, Allan; PELISSARI, Lucas. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa** (USP), 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/aop899.pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

SILVA, Selli Maria da Rosa e. **Juventude, Sociabilidade e Participação: percepções e desafios de jovens estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Governador Alexandre Zacarias de Assumpção, Belém-PA.** 2020. 160 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém. 2020. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/selli.pdf>. Acesso: 17 dez. 2020.

SOARES, T. Machado et al. Fatores associados ao abandono escolar no Ensino Médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. 2015. Disponível em: <https://bityli.com/5bm4R>. Acesso em: 14 jun. 2019.

SOUSA, Eliezer Moura de. **A reprovação, evasão e abandono no ensino médio noturno de uma escola estadual do Amazonas.** 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/a-reprovacao-evasao-e-abandono-no-ensino-medio-noturno-de-uma-escola-estadual-do-amazonas/>. Acesso em: 9 jun. 2019.

SOUZA, Flávia Pereira. **O movimento de abandono da escola: um estudo sobre os alunos do 1º ano do ensino médio regular de uma escola pública em Juiz de Fora/MG.** 2013. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, 2013.

STOSKI, Patrícia; GELBCKE, Vanessa Raianna. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio. In: SILVA, Mônica Ribeiro da. OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de. (Orgs.) **Juventude e Ensino Médio: sentidos e significados da experiência escolar.** Curitiba:UFPR/Setor de Educação, 2016. pp. 33-51.

SZYMANSKY, Heloysa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. SZYMANSKY, Heloysa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (org.). In: **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** 4. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 87 p.

VALE, Cassio. **Subsunção do público ao privado na educação paraense.** 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

VIEIRA, Sofia Lecha. **Educação básica: política e gestão da escola.** Brasília: Liber Livro, 2009.

VIEIRA, Sofia Lecha. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBP AE**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

UOL. **Brasil tem 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países, diz Pnud.** [S. l.: s. n.], 2013. Disponível em: [tinyurl.com/yy4lemrf](http://tinyurl.com/yy4lemrf). Acesso em: 24 jun. 2019.

# APÊNDICE

## **APÊNDICE 1: ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO**

### **• Aspectos físicos da escola (infraestrutura)**

- Área administrativa e pedagógica (sala dos professores, coordenação, diretoria, secretaria etc.);
- Salas de aula (condições de uso: tamanho, carteiras, iluminação, ventilação, material de uso do professor – mesa, pincel etc.);
- Área de recreação (organização do espaço, condições de uso, arborização, frequência de uso etc.);
- Outros espaços de uso pedagógico (sala de vídeo, auditório etc.).

### **• Aspectos da rotina escolar**

- Horário de abertura dos portões;
- Horário de início das aulas;
- Horários de intervalos;
- Horários de saída;
- Horário de término do turno;
- Organização em relação às avaliações;
- Aplicação de avaliações;
- Desenvolvimento de projetos (Quais? Periodicidade? Onde ocorrem? etc.).

### **• Aspectos das relações estabelecidas no cotidiano escolar**

- A relação da direção, da coordenação, dos professores e dos demais funcionários da escola com os(as) alunos(as).

## **APÊNDICE 2: ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

Alunos que estão cursando o ensino médio, porém vulneráveis à situação de abandono. Trabalhamos com os indicadores de vulnerabilidade: trabalho; maternidade; morador de comunidades ribeirinhas e em distorção idade-série.

### **Apresentação pessoal**

- Perfil socioeconômico e demográfico (cor, faixa etária, sexo, local de moradia)

Pergunta:

- Faça uma apresentação de você (sua idade, onde mora, o que gosta de fazer etc.)

### **Relato da rotina na escola**

- Descrição do cotidiano dos entrevistados – dia a dia dos estudantes.

Pergunta:

- Como é a sua rotina? O que você faz ao longo do dia?

### **Fatores negativos e positivos no contexto escolar**

- Limites e perspectivas do ponto de vista dos alunos;

- Relações estabelecidas entre os alunos e os demais sujeitos da escola.

Perguntas:

- O que fez você/familiar escolher a escola “Fenix” para cursar o ensino médio?
- O que você mais gosta nesta escola?
- Como é a sua rotina na escola?
- Como é seu relacionamento com as pessoas da escola (outros alunos, professores, gestão escolar e demais funcionários)?
- O que você não gosta e acha que precisa melhorar na escola? Por quê?

### **Fatores que motivam a permanecer na escola e buscar concluir o ensino médio**

- Elementos motivadores para o aluno permanecer o curso no Ensino Médio;

- Sentidos atribuídos à escola pública e ao Ensino Médio.

Perguntas:

- O que você sonha para o futuro (em relação a uma profissão)?
- Qual dificuldade você acha que vai enfrentar ou já enfrenta para realizar o que você sonha?
- Quando você está cansado e sem vontade de ir à escola, o que te motiva a ir?
- Como você acha que a escola/estudos pode lhe ajudar a realizar esse sonho?
- O que mais contribui para que você permaneça cursando e busque concluir o ensino médio?