



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ANA PAULA DE MELO CORREA

**ACESSO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE NA ESCOLA:  
UMA PERSPECTIVA CULTURAL AO TRATO PEDAGÓGICO  
REFERENTE À DIFERENÇA**

Londrina  
2023

---

ANA PAULA DE MELO CORREA

**ACESSO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE NA ESCOLA:  
UMA PERSPECTIVA CULTURAL AO TRATO PEDAGÓGICO  
REFERENTE À DIFERENÇA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina (UEL) como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Adreana Dulcina Platt.

Londrina  
2023

## **Resumo**

O objetivo geral do trabalho foi discutir a construção dos dados sobre abandono e evasão escolar e as estratégias para seu enfrentamento empreendidas pelo colégio estadual João Turin, localizado no Município de São Sebastião da Amoreira, no estado do Paraná. Da análise, pretendeu-se sugerir a reflexão sobre as estratégias de enfrentamento à evasão escolar a partir de uma discussão mais ampla sobre permanência. No estudo foi aplicado um delineamento do tipo levantamento, com abordagem metodológica qualitativa, predominantemente descritiva, adotando os métodos da pesquisa bibliográfica e da análise de fontes. Foram realizadas: análise documental do Programa de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão, criado em 2018, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) e do Programa Político Pedagógico (PPP) do Colégio; e análise dos dados sobre abandono e evasão do Colégio João Turin, produzidos pelo Sistema Educacional da Rede de Proteção – SERP, no período de entre 2020 e 2023. A discussão proposta foi realizada em diálogo com o referencial teórico da pedagogia histórico-crítica na perspectiva de Dermeval Saviani e com as reflexões sobre Processo Civilizador do sociólogo Norbert Elias. Em relação às estratégias empreendidas para o enfrentamento ao abandono e à evasão, o trabalho mostrou que as ações delegadas às escolas, pelo Programa, dizem respeito aos mecanismos de controle das frequências e das infrequências e das consequências dos resultados, que recaem sobre as famílias. Há uma continuidade nos modos de se produzir dados sobre abandono e evasão (e nas ações propostas para a solução do problema) que reforça a cobrança dos sujeitos, famílias e unidade escolar pela “presença” dos estudantes na escola, e retiram de cena o Estado e, portanto, a SEED-PR como o responsável pelas políticas educacionais e, com efeito, como o principal agente no enfrentamento ao problema da evasão escolar. A permanência, nessa lógica, torna-se consequência dos mecanismos de vigilância e controle da evasão e do abandono, e não como condições que evitariam o abandono e a evasão.

**Palavras-chave:** Permanência; Evasão; Abandono; Políticas Públicas Educacionais

## **Access and permanence at school: a cultural perspective to pedagogical treatment regarding diversity.**

### ***Abstract***

It has discussed the development of the data on school withdrawal and dropouts, as well as the strategies for enduring them undertaken by the state school João Turin, located in the Municipality of São Sebastião da Amoreira, in the State of Paraná. Based on the analysis, it has intended to suggest reflection on strategies for coping with school dropout from a broader discussion on permanence. The design applied in this study consisted of a qualitative, predominantly descriptive methodological approach, adopting the methods of bibliographical research and source analysis. The following procedures have carried out: documentary analysis of the Program to Combat Withdrawal and Dropout, created in 2018, within the scope of the State Department of Education of the State of Paraná (SEED-PR) and the Political Pedagogical Program of the cited school (called PPP); and analysis of data on school withdrawal and dropouts from Colégio João Turin, produced by the Protection Network Educational System – SERP, in the period between 2020 and 2023. The proposed discussion has carried out in dialogue with the theoretical framework of Historical-Critical Pedagogy from the perspective of Dermeval Saviani and with reflections on The Civilizing Process by sociologist Norbert Elias. Regarding the strategies undertaken to combat school withdrawal and dropouts, the work has shown that the actions delegated to the schools by the Program concern the mechanisms for controlling attendance and non-attendance. In effect, the consequences shift to the families. There is a continuity in the ways of producing data on withdrawal and dropouts (as well in the actions proposed to solve these problems). These have reinforced the demand on subjects, families, and school units for the “presence” of students at the school. Plus, this situation has removed the State from the scene, and, therefore, SEED-PR as responsible for educational policies and, in effect, as the agent in tackling the problem of school dropouts. The permanence, in this logic, becomes a consequence of mechanisms for surveillance and controlling dropouts and withdrawal, but not as conditions that would be capable of preventing them.

**Keywords:** Permanence; Dropouts; Withdrawal; Educational Public Policies.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEF	Coordenação de Estrutura e Funcionamento
DEDI	Departamento de Educação, Diversidade e Direitos Humanos
DEE	Departamento de Educação Especial
DEJA	Departamento de Educação de Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	ndice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SEED-PR	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SERP	Sistema Educacional da Rede de Proteção

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>8</b>
	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>1</b>	<b>DIREITO À EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS, FUNDAMENTOS E DILESMAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b>	<b>16</b>
1.1	EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL	16
1.2	SENTIDO SOCIAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO: O QUE SIGNIFICA EDUCAR PARA A CIDADANIA	21
1.2.1	A diferença no contexto escolar	26
1.3	A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL: DIÁLOGOS TEÓRICOS	29
1.3.1	A educação escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica	31
1.3.2	O indivíduo e a educação no Processo Civilizador	35
1.4	MÉTODO DE PESQUISA	38
<b>2</b>	<b>ESTRATÉGIAS CRIADAS PELA SEED-PR PARA O “ENFRENTAMENTO” DO ABANDONO E ÊVASÃO</b>	<b>41</b>
2.1	CATEGORIAS DE ABANDONO E EVASÃO	41
2.2	A COMUNIDADE ESCOLAR DE JOÃO TURIN	45
2.3	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA SEED-PR	49
2.3.1	Indicadores Educacionais e os Sistemas de Avaliação	55
2.3.2	Programas de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar	58
<b>3</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>63</b>
3.1	A via de mão dupla à evasão escolar	63
3.2	Análise do PPP e do Programa de Combate ao Abandono (2018)	66
3.2.1	A categoria permanência	66
3.2.2	Categoria Evasão-Abandono	79
3.3	Dados produzidos sobre Abandono e Evasão na plataforma SERP	92

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	99
<b>REFERÊNCIAS</b>	102
<b>ANEXO 1 – Modelo de ofício – Encaminhamento de aluno ausente</b>	108

## APRESENTAÇÃO

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.*

*Paulo Freire (1983)*

A reflexão sobre o processo de inclusão educacional do estudante ao ambiente escolar é complexa e exige uma atuação efetiva e um trabalho multisetorial (educação, saúde, assistência social, etc.), a fim de que o educando seja atendido em todas as suas necessidades, porquanto ser um sujeito integral. É necessário o entendimento e o conhecimento de alguns aspectos que se ligam à história da educação e suas particularidades na organização dos contextos escolares.

Para contextualizar o interesse na temática desta pesquisa – evasão escolar e estratégias para seu enfrentamento, – aponto, a seguir, aspectos significativos na minha formação como educadora e pedagoga.

Em 2004, conclui a Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio, atualmente Universidade Estadual do Norte Paranense (UENP), no estado do Paraná e, em 2006, a Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, também na UENP. Desde o início da formação acadêmica, meu interesse relacionava-se aos processos de inclusão educacional.

Atuo como pedagoga e faço parte do quadro de profissionais na Secretaria Estadual de Educação do Paraná, desde 2008. Ao longo desse período, tenho conduzido atividades de orientação, supervisão e gestão pedagógica e de avaliação de propostas de ensino, que visam ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas para um processo formativo crítico. Nesse percurso profissional, tem sido possível pensar nos modos como o processo formativo contribui significativamente para ampliar os conhecimentos teóricos e práticos, o que me possibilitou também dialogar com mais clareza, consciência e objetividades com professores sobre os desafios da docência.

Destaco que a Especialização em Gestão Pública com ênfase em Direitos



Humanos e Cidadania, realizada na Universidade Estadual de Maringá – (UEM- PR), em 2016, que discutiu a Educação como um direito de todos e a escola como o lugar da formação crítica e cidadão dos sujeitos, potencializou minha análise sobre a formação humana como um processo histórico, político, social e cultural, bem como sobre a centralidade e os desafios da Educação – e da escola – nesse processo. Assim, os questionamentos e anseios provocados pela prática profissional e a motivação a cada processo formativo justificam o meu interesse em continuar minha trajetória de estudos e realizar o mestrado profissional.

Este trabalho significa uma continuidade, ou um aprofundamento teórico, de reflexões que atravessam minha trajetória acadêmica e profissional referente aos fundamentos teórico-práticos da docência e da pedagogia para a formação de estudantes críticos e construção de uma Educação – e de uma escola emancipatória.

## INTRODUÇÃO

A escola - ou qualquer ambiente de aprendizagem-, como espaço de convivência inicial e de formação do ser humano - deve representar uma atmosfera de convivência para os que buscam um objetivo comum, a educação. É muito importante que esse ambiente possa formar cidadãos que respeitem e valorizem as diferenças. A legislação brasileira determina “a Educação como um direito de todos, dever do Estado e da Família” (Brasil, 1988). Uma educação que deve ser promovida para formação cidadã e para o desenvolvimento da pessoa.

O campo político-normativo reforça o sentido de uma educação de qualidade, voltada aos valores humanos e capaz de permitir a transformação social e a formação cidadã. No entanto, de acordo com Welter e Turra (2003, p.183), as instituições educacionais carecem de uma educação multicultural e democrática, que reconheça as singularidades de seus alunos, com desigual origem familiar, classe social, etnia-raça, gênero, sexualidade, expectativas e interesses. Além disso, conforme Carril (2017), os espaços que tradicionalmente elaboram um saber “universal” o ambiente escolar, por meio de seus currículos e práticas, apagam as diferenças e dificultam a garantia do direito à educação a todos. Nesse sentido, torna-se importante refletir sobre estratégias e caminhos elaborados a partir da análise de demandas e desafios concretos que interferem no acesso e na permanência de alunos na educação pública.

Para que o direito fundamental à educação se torne efetivo, são necessárias condições favoráveis no ambiente escolar, entre outras: o planejamento pedagógico, a formação continuada de professores, a participação dos estudantes no processo ensino e aprendizagem e relações que valorizem as diferenças existentes no espaço escolar.

Em outras palavras, um conjunto de condições que implicam uma concepção de educação como horizonte para a democratização da escola e para a construção de uma sociedade que respeite as diversidades. O ensino deve ser acompanhado de um olhar amplo, que enfatize as especificidades da escola como principal mediadora nas trajetórias de escolarização e no acesso a bens culturais alicerçados em saberes e práticas sociais. Um olhar que contemple o processo educativo como resultado de

interações humanas, não como “um elemento inocente, neutro ou desinteressado” (Welter; Turra, 2003, p. 181), ao contrário, atravessado por diferentes condicionantes econômico-sociais, valores e concepções de mundo e, portanto, permeado por escolhas e conflitos.

Como pedagoga e educadora, não abro mão da concepção que entende o papel social da escola para o desenvolvimento humano pleno e para a emancipação social. Entretanto, quando carece de processos educativos democráticos, a escola configura-se como espaço de negações diárias do direito à educação, impactando, inclusive, na evasão escolar.

O objetivo geral do trabalho foi discutir a construção dos dados sobre abandono e evasão escolar e as estratégias para seu enfrentamento empreendidas pelo colégio estadual João Turin, localizado no Município de São Sebastião da Amoreira, no estado do Paraná. A partir da análise, pretendeu-se sugerir a reflexão sobre as estratégias de enfrentamento à evasão escolar a partir de uma discussão mais ampla sobre permanência. Os objetivos específicos foram: i) apresentar as categorias abandono, evasão e permanência apresentados no Projeto Político Pedagógico do colégio estadual João Turin e no Programa de Combate ao Abandono Escolar (2018); ii) analisar e discutir as ações e as estratégias criadas no âmbito do Programa “Presente na Escola” (2019), criado no contexto do Programa de Combate ao Abandono Escolar (2018) e disponibilizados pelo Sistema Educacional da Rede de Proteção – SERP, para o enfrentamento ao abandono e à evasão; iii) discutir as (im)possibilidades de os estudantes tomarem consciência de si mesmos e compreenderem suas próprias histórias como seres históricos e sociais, durante seus processos de permanência no ambiente escolar. Para tal, foram realizadas análises dos dados coletados que estão disponíveis na unidade de ensino em diálogo com os referenciais teóricos balizadores.

No presente estudo, foi aplicado um delineamento do tipo levantamento, com abordagem metodológica qualitativa, predominantemente descritiva, adotando os métodos da pesquisa bibliográfica e da análise de fontes.

Cervo e Bervian (1983, p. 85) definem a pesquisa bibliográfica como:

Um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

Já a pesquisa descritiva, segundo Andrade (2002), destaca-se por preocupar-se com a observância dos fatos, em registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los. O autor discorre que o pesquisador não interfere nos dados coletados. Contudo, Triviños (1987) afirma que o estudo descritivo exige do pesquisador um foco e uma delimitação, com técnicas bem explicadas. A definição dada por Gil (1996) à pesquisa exploratória é que esta se caracteriza por haver envolvimento entre levantamento bibliográfico e a análise dos exemplos estimulando a compreensão do tema.

A fundamentação teórica diz respeito, principalmente, à pedagogia histórico crítica na perspectiva de Dermeval Saviani e às reflexões sobre o Processo Civilizador, do sociólogo Norbert Elias. O diálogo entre os dois autores é interessante para a discussão do trabalho, pois proporciona uma análise crítica acerca dos dilemas atuais da educação, transpondo a dicotomia existente entre a crença na plena autonomia ou neutralidade da educação e a crença na dependência total da educação às condições sociais vigentes, crença que, segundo Saviani (2013), ainda marca o pensamento das chamadas pedagogias críticas.

A pedagogia histórico-crítica<sup>1</sup> é pedagogia porque a educação é um ato de transmissão e assimilação do conhecimento; ela é histórica porque o ser-humano é sujeito e, agente, da história (sujeito porque produto da ação humana ao longo do tempo e agente pois é responsável pela transformação da sociedade); e crítica porque entende que a humanidade não é algo natural, mas sim resultado do desejo e da própria ação humana. Assim, a educação – e a escola - tem o potencial de participar do processo de transformação social, somente quando transmite aos estudantes os conhecimentos produzidos coletivamente com a proposta de permitir a análise histórico e crítica da realidade social (Saviani, 2011). O problema, segundo Saviani (2011), é quando a transmissão desse conhecimento é realizada de maneira mecânica, ou seja, dissociada das razões que a justificam e sem critérios que permitam aos educadores precisarem quais conhecimentos disponíveis devem ser

---

<sup>1</sup>A pedagogia histórico-crítica tem por proposta a ação pedagógica fundamentada na articulação entre a teoria e a prática, contribuindo para que as pessoas ultrapassem a visão imediata dos fenômenos sociais. Uma pedagogia comprometida com a transformação social, ancorada na prática educativa questionadora e crítica. Desse modo, a pedagogia histórico-crítica, ao defender o acesso da classe trabalhadora aos patrimônios culturais humanos historicamente desenvolvidos, busca fundamentá-la para a ação reflexiva (Batista; Lima, 2015, p. 67).

transmitidos, o que torna, por sua vez, o currículo desinteressante e o ambiente escolar sem sentido para a maioria de seus alunos.

Na perspectiva de Saviani (2011, p. 321), a pedagogia é uma teoria da educação “interessada não apenas em conhecer como a educação funciona, mas também em conhecer como se age no trabalho educativo”, de modo a orientar a própria ação educativa. Nesse sentido, a pesquisa pretendeu abordar também a importância do pedagogo no contexto escolar e discutir como esse profissional pode auxiliar os professores no enfrentamento dos desafios que se deparam no dia a dia em relação à evasão escolar. Tal auxílio tem como intuito promover uma educação humanizada, ligando isso à ideia de participação que contemple a consciência cidadã. Em síntese, pretende-se referenciar uma cultura de diligência pelos direitos já garantidos, conforme o artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, apresentando instrumentos didático-pedagógicos e ações realizadas pela equipe pedagógica no cotidiano de uma escola da rede pública de educação.

A abordagem entorno das perspectivas de ensino e aprendizagem das Ciências voltada ao acesso e à permanência dos alunos na escola parte de tomadas de ação, sendo algumas delas observadas no presente trabalho: conhecer a realidade e as necessidades da comunidade escolar; refletir sobre o impacto e o potencial de mudanças causadas pela introdução da interculturalidade no ambiente social de instituição educacional e; entender as contribuições que permitam o desenvolvimento de um trabalho mais efetivo acerca da necessidade de formação de jovens, com base em novos conhecimentos e competências de modo que possam interagir entre si e na sociedade.

Para o alcance dessas perspectivas, o trabalho estruturou-se em três capítulos. No primeiro, abordou-se a concepção político-normativa do direito fundamental à educação e destacaram-se princípios, fundamentos e diretrizes que orientam a educação escolar básica no Brasil. Além disso, na segunda seção do capítulo, discutiu-se o sentido social do direito à educação, bem como da prática educativa, como uma prática que deve se pautar pela emancipação do sujeito, pela participação ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo pelo reconhecimento das diferenças e dos conflitos presentes no contexto escolar. Na terceira seção do capítulo, discutiu-se a escola como instituição social, em diálogo

com as reflexões propostas por Dermeval Saviani e Norbert Elias. Por fim, apresentou-se o método de pesquisa privilegiado no trabalho: análise documental do Programa de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão, criado em 2018, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) e o Programa Político Pedagógico (PPP) do Colégio; (2) a análise dos dados sobre abandono e evasão do Colégio João Turin, produzidos pelo Sistema Educacional da Rede de Proteção – SERP, no período de entre 2020 a 2023.

No segundo capítulo, abordou-se o abandono e evasão escolar a partir das distinções feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), bem como da literatura sobre o tema, que busca refletir sobre as causas do abandono e da evasão na Educação brasileira. Na segunda seção do capítulo, apresentou-se a comunidade escolar do Colégio João Turin. Ainda, discutiu-se os principais Programas de Combate ao Abandono e à Evasão, criados no âmbito da SEED-PR, desde 2005: “Programa de Mobilização para a Inclusão Escolar e a Valorização da Vida”, apresentado com o título “Fica Comigo” (2005 e 2009); o Programa de Combate ao Abandono Escolar (PCAE), de 2013 e 2018; e no âmbito do Programa de Combate ao Abandono Escolar (2ª edição), e o Programa “Presente na Escola, criado, em 2019.

No terceiro capítulo, em diálogo com o referencial teórico, discutiram-se os principais resultados da pesquisa. Num primeiro momento, foram apresentados como as categorias abandono-evasão e permanência são abordados nos Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola e no âmbito do Programa de Combate ao Abandono Escolar (2ª edição). Num segundo momento, foram apresentados os dados de abandono e evasão dos estudantes do Colégio João Turin, no período 2020-2023. Dessa apresentação, foram abordadas quais as ações e as estratégias têm sido criadas no âmbito do Programa “Presente na Escola” (2019) para o enfrentamento do abandono e da evasão. Quando abordam o abandono, a literatura e os dados oficiais referem-se aos estudantes que deixam a escola por diversos motivos, mas pouco se referem ao abandono da instituição escola ou do próprio sistema de ensino para com os estudantes. Eles e elas abandonam a escola ou são abandonados por ela? Ou, abandonam porque foram abandonados? Há os que, a despeito do abandono da escola, não compõem as estatísticas do abandono, mas as dos que cumprirão uma

etapa sem qualquer garantia de resultado positivo para o futuro, como maiores possibilidades de acesso ao Ensino Superior, melhores trabalhos, melhores rendas/salários, acesso a bens culturais capazes de transformação social. O terceiro capítulo também buscou responder a esses questionamentos.

# 1 DIREITO À EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS, FUNDAMENTOS E DILEMAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

## 1.1 EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL

O direito à educação, previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 (CF-88) como um direito fundamental de natureza social, reaparece no Título VIII do texto constitucional, “Da Ordem Social”, em especial do artigo 205 ao 214. Esses dispositivos trazem uma série de aspectos que envolvem a concretização desse direito, como: os princípios e objetivos que os informam, os deveres de cada ente da Federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) na sua garantia; a estrutura educacional brasileira; bem como, a previsão de um sistema próprio de financiamento. Trata-se de parâmetros que devem orientar tanto a ação do Estado quanto dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Duarte, 2007).

O artigo 205 da CF-88 preconiza a educação como um direito de *todos*, consagrando, assim, a sua universalidade. O artigo 206 dispõe que o ensino será ministrado com base, entre outros, nos seguintes princípios:

I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

III pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais

[...]

VII garantia de padrão de qualidade

IX garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988, *grifo nosso*)

O princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola constitui uma diretriz fundamental que deve informar as políticas públicas educacionais, sendo imperativo no contexto brasileiro, marcado por históricas desigualdades sociais e regionais. O Estado precisa criar oportunidades concretas que garantam o direito à educação, fundamentalmente, aos grupos mais vulnerabilizados. Assim, os poderes públicos precisam implementar políticas que visem à redução de desigualdades sociais e regionais e das condições que levam a



altos índices de evasão escolar, reprovação e distorção na relação idade-série (Veras; Martins, 2000, p. 402).

A Constituição Federal de 1988 dá maior destaque à importância da gratuidade do ensino, ao assegurá-la em todos os níveis da rede pública. Assim, ampliou a gratuidade para o Ensino Médio e para o Ensino Superior (Oliveira, 1998). Além disso, dispõe sobre a democratização, não apenas no acesso, mas também na permanência escolar.

O inciso IX do artigo 206, ao trazer como princípio o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, expõe que a educação não possui uma forma única, ou seja, educação não é sinônimo restrito de educação escolar. Frigotto (2018) afirmam que a educação, como prática social, é desenvolvida no seio das relações estabelecidas entre os grupos, tanto na escola quanto em outros espaços da vida em sociedade.

Em relação às formas de garantir o acesso e permanência à educação, em seu artigo 208, a CF88 dispõe que o direito à educação será efetivado mediante a garantia de:

I ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

II progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

III atendimento educacional especializado aos portadores [sic] de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

IV atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

V acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

VI oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando.

VII atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programa suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988).

O texto constitucional inova, ainda, no inciso I do referido artigo, ao precisar que o dever do Estado na garantia do ensino estende-se aos que não tiveram acesso à escola na idade considerada "ideal". Avança, portanto, em relação à Constituição de 1967-69, que garantia apenas a gratuidade e a obrigatoriedade a crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos, ou seja, restringindo o atendimento educacional aos que estivessem fora dessa faixa etária (Oliveira, 1998).

Oliveira (1998, p. 62) destaca que o inciso II do artigo 208 retoma um aspecto importante previsto na Constituição de 1934: “a progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio”. De acordo com o autor, tal dispositivo reequacionou o debate que polarizava o ensino propedêutico e o profissional. Ao ampliar o período de gratuidade e obrigatoriedade, o texto constitucional tornou o ensino médio parte do direito à educação.

Do mesmo modo, ao garantir no artigo 208, em seu inciso IV, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, a Constituição permitiu se considerar a educação infantil como parte da Educação Básica, incorporada ao sistema regular de ensino, exigindo, por sua vez, regulamentação e normatização na legislação educacional, o que não ocorria na vigência das constituições anteriores. Outro importante efeito dessa mudança, foi possibilitar a concepção de creches e pré-escolar como instituições de ensino e não mais como meras instituições de assistência social (Oliveira, 1998).

Além disso, o inciso VI, ao dispor sobre ensino noturno regular, expressa o reconhecimento do dever do Estado em garantir acesso ao ensino regular ao jovem e ao adulto trabalhador. Ainda, chama a atenção para a necessidade de se adequar a educação às especificidades concretas desses estudantes.

O parágrafo 1º do artigo 208 afirma que o “acesso ao ensino fundamental é um direito público subjetivo” (Brasil, 1988), o que significa a possibilidade de se exigir do Poder Público o cumprimento desse direito. O parágrafo 2º possibilita, inclusive, a responsabilização, pessoal e diretamente, da autoridade pública incumbida da oferta de tal direito (Oliveira, 1998).

Como exposto, a declaração do direito à educação é particularmente detalhada em nossa constituição atual, representando “um salto de qualidade em relação à legislação anterior” (Oliveira, 1998, p. 61) e permitindo a criação de outros dispositivos normativos relevantes a respeito do direito à educação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n. 8069/90), o Plano Nacional da Educação (Lei n. 10.172/2001), entre outros.

Além da Constituição Brasileira, é de fundamental importância o ECA, que dispõe “sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (Artigo 1º) e, em seu

Artigo 3º, o ECA determina que:

a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990).

É no Artigo 4º que o ECA aponta um primeiro dever da família, em relação às crianças e aos adolescentes, que é o dever de assegurar, com absoluta prioridade, entre outros, o direito à educação.

O ECA ainda trata de questões como: prevenção especial às crianças e aos adolescentes no que se refere à informação, cultura, lazer, esportes, diversões e espetáculos; autorização para viajar; medidas sócio-educativas às crianças e adolescentes que tenham cometido ato infracional; medidas pertinentes aos pais ou responsáveis; atribuições do Conselho Tutelar; do acesso à Justiça concedido a toda criança e adolescente, enfim, entre tantos outros temas relacionados ao bem-estar e segurança das crianças e dos adolescentes (Brasil, 1990).

O acolhimento dos princípios de um Estado social e democrático pela nossa Constituição impõe não apenas o respeito aos direitos individuais - como os direitos civis e os direitos políticos - mas também a garantia dos direitos sociais, a exemplo do direito à educação (Duarte, 2007). E como assinala Duarte (2007, p. 694), os direitos fundamentais “desautorizam qualquer tentativa de negar ou esvaziar a natureza jurídica dos direitos sociais”, como meras orientações ou recomendações. Ao contrário, a adoção dos princípios, objetivos e fundamentos do Estado social democrático exige a atuação positiva do Estado, de caráter prestacional, na formulação de políticas públicas que garantam progressivamente a plena realização do direito fundamental à educação (Duarte, 2007).

No que se refere à natureza das obrigações estatais na efetivação do direito à educação, o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup>O Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) é um tratado internacional criado no âmbito do Sistema das Organizações Unidas (ONU) em 1966. Tem a finalidade de dar efetividade às liberdades e aos direitos econômicos, sociais e culturais constantes da Declaração Universal de 1948. Estabelece a obrigação de os Estados adotar medidas, inclusive pela cooperação internacional, para assegurar, progressivamente, o pleno exercício desses direitos. No Brasil, país que participou de forma ativa de sua elaboração, o Tratado entrou em vigor apenas em abril de 1992 (Piovesan, 2021).

estabelece, em seus artigos 13 e 14, a obrigação de caráter prestacional a ser realizada progressivamente ou, ainda, impõe ao Estado a adoção de medidas legislativas concretas para aprimorar a proteção desses direitos.

Nessa perspectiva, o Comentário Geral n. 3, de 1990, do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Organização das Nações Unidas (ONU) declara que a noção de progressividade não deve ser interpretada como uma forma de esvaziar a obrigação dos Estados, mas apenas considera a realidade concreta e distinta dos diferentes países, bem como as dificuldades envolvidas no que concerne à realização plena dos direitos econômicos, sociais e culturais (Duarte, 2007). A noção de *progressividade* dos direitos sociais impede justificativas para não efetividade dos direitos sociais, bem como retrocessos ou reduções da política social do Estado que protege o núcleo essencial desses direitos (Piovesan, 2000).

O inciso VII do artigo 206 da CF-88, que menciona como princípio a “garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988) do ensino, abre margem para uma discussão sobre como o que significa qualidade ou o que seria ensino adequado.

No mesmo sentido, a literatura sobre educação pontua a necessidade de investimentos e ações que incidam na qualidade do sistema educacional do país. Nessa perspectiva, Oliveira (2007, p. 666) observa que

ao longo do século XX, houve um necessário e importante movimento de expansão e democratização do acesso à escolarização no Brasil. No entanto, apesar do aumento da oferta, é necessário ressaltar e explicitar além do atendimento à demanda por mais educação, debatemo-nos com a tensão entre o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação, o que pode tornar inócua a democratização do acesso, quer seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional.

A questão da qualidade da educação atualmente tem ganhado especial relevância. Autoridades educacionais, professores e familiares defendem a “qualidade” do sistema educacional no país (Candau, 2013). A noção de qualidade sempre orientou as propostas educacionais e as reformas da Educação Básica no Brasil. Entretanto, a expressão qualidade da educação não traduz consenso, nem mesmo um sentido único. De acordo com Candau (2013, p. 11), tal expressão admite distintas interpretações e “encobre diferentes marcos conceituais e políticos de conceber a educação, relacionando-a com o tipo de sociedade e cidadania que se quer construir”.

Entende Frigotto (2018) que lideranças políticas e econômicas envolvidas na incorporação da nova base científica e tecnológica do processo produtivo têm investido num discurso que apregoa uma escola de “qualidade” e “eficiente” para todos, mas apropriam-se e atribuem outros significados às reivindicações pela democratização e universalização da educação. Nesse movimento, a reconfiguração do papel desempenhado pela escola é questionado em nosso meio social cada vez mais. A escola, como espaço de formação crítica, tem sido pressionada a absorver os ritmos acelerados e a multiplicidade de movimentos que convergem para “a formulação de um conhecimento mais dinâmico, inovador e conectado às informações que proliferam desde o local até o mundial” (Frigotto, 2018, p. 28).

Além disso, discutir educação implica o entendimento do seu sentido social, bem como o debate sobre a necessidade de uma prática educativa que reconheça uma educação para uma formação crítica; a centralidade do estudante no processo de ensino e aprendizagem e as diferenças presentes no contexto escolar. Ainda, como será discutido no capítulo segundo, para que a escola desenvolva as condições para a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e participativos é preciso superar a lógica neoliberal que orientam as políticas públicas educacionais e organizam o trabalho no cotidiano escolar.

## 1.2 SENTIDO SOCIAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO: O QUE SIGNIFICA EDUCAR PARA A CIDADANIA

Reconhecer a natureza social do direito à educação significa reconhecer que sua dimensão ultrapassa os interesses meramente individuais. Isso porque,

embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar” (Duarte, 2007, p. 697).

Nosso sistema normativo entende que a educação não é apenas uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um de seus membros, sendo fonte de toda a ação e comportamento humano. Nesse sentido, a educação envolve interesses e direitos de pessoas específicas e determinadas, mas também de grupos de pessoas

indeterminados, como as futuras gerações que têm o direito ao acesso ao conhecimento prévio e coletivamente produzido, preservado e transmitido pela ação educacional (Duarte, 2007).

Em relação à natureza da educação, Saviani (2011, p. 1) assinala que, o trabalho educativo

é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Educar significa produzir humanidade; é o trabalho imaterial que permite o pleno desenvolvimento dos sujeitos, por meio da apreensão dos elementos sociais e culturais que nos constituem como humanos, bem como, permite a compreensão crítica da - e a atuação na - nossa própria existência (Saviani, 2011).

A Constituição Federal coaduna, esse sentido, ao estabelecer, em seu artigo 205, que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao seu preparo para o exercício da cidadania (Duarte, 2007). Ainda, o Brasil, ao ratificar em 1991, o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, não apenas reforçou a necessidade de o Estado reconhecer o direito de toda a pessoa à educação, como reconheceu que os fundamentos da educação são “o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais” (Piovesan, 2021).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) afirma o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação e destaca a escola como um espaço social privilegiado, onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos (LDB, 9394/1996, art(s) 1º e 2º). Do mesmo modo, a educação pública no estado do Paraná está pautada em princípios e finalidades para o processo educativo, no cumprimento da função social da escola e na efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o valor da escola é determinado pela qualidade do trabalho pedagógico, pela sua organização e, sobretudo, pela intencionalidade no planejamento, na execução e na avaliação das ações desenvolvidas no processo (Paraná, 2009).

Entretanto, a relação entre educação e cidadania não é consenso. Para alguns pensadores, a educação escolar é o espaço privilegiado de formação cidadã, já para outros, a relação educação e cidadania “é no mínimo uma aposta sem garantias, uma vez que, uma educação cidadã não assegura por extensão a formação de sujeitos livres e autônomo” (Callai; Toso; Moraes; Kuhn, 2014, p. 1).

Ao encontro do campo político-normativo brasileiro, o entendimento deste trabalho é o de que a educação escolar tem o potencial de formar cidadãos mais críticos e autônomos. Conforme Michalski (2019, p. 5), quando buscamos o sentido de cidadania num dicionário de língua portuguesa, podemos observar afirmações como “qualidade de uma pessoa que possui, em uma determinada comunidade política, o conjunto de direitos civis e políticos”. Ser cidadão significa a oportunidade de ingressar, de pertencer a uma comunidade, participando, inclusive, nas decisões sobre os rumos dessa comunidade (Adams; Andreis, 2012).

Segundo Adams e Andreis (2012, p. 37), “ninguém nasce cidadão”. A cidadania precisa ser apreendida e a escola é o ambiente no qual esse processo pode ser construído. Essa construção deve ocorrer por meio do desenvolvimento de habilidades e competências que desenvolvam a capacidade de aprender, o que implica o domínio de diversas estratégias cognitivas. A escola torna-se, nesse processo, o lócus para a organização dessas estratégias que ocorrem em interação com as práticas sociais cotidianas dentro e fora da escola (Adams; Andreis, 2012).

Educar para a cidadania significa, assim, que a escola tem como fim assegurar que os estudantes tenham acesso ao conhecimento, de forma a compreender a realidade em que estão inserido e, sobretudo, nela interferir (Callai; Toso; Moraes; Kuhn, 2014). A educação não deve se restringir a ensinar apenas conteúdos ou explorar competências físicas e cognitivas; a finalidade da educação deveria ser muito menos esses objetivos do que a formação integral e cidadã dos sujeitos (Fernandes; Candau, 2022). Isso porque, se a escola tem a função social de garantir educação às futuras gerações, deve se comprometer com as diferentes questões culturais, sociais, históricas e políticas da sociedade contemporânea (Feldmann; Lima D’agua, 2009).

Segundo Callai, Toso, Moraes e Juhn (2014, p. 7),

Além de os direitos civis, políticos e sociais serem objetos de saber, deve-se constituir a sala de aula, em suas relações diretas, num contexto de vivência

dos direitos, portanto, de cidadania. Essa é uma postura que se aprende nos interstícios educativos, nunca, pois se restringe a atos isolados, uma vez que não é só em relações objetivas que se educa para cidadania, mas, principalmente nas relações intersubjetivas que se estabelecem.

Portanto, para além do conteúdo formal de aprendizagem, compreende-se a necessidade de se produzir uma cultura escolar que esteja relacionada ao exercício da cidadania no próprio espaço da escola. Ainda, uma educação cidadã, além de respeitar os direitos humanos e as liberdades individuais, deve respeitar as diferenças.

Para Zabala (1998, p. 89), a relação estabelecida entre professores, alunos e conteúdo de aprendizagem é o que define o ensino. As discussões sobre cidadania são importantes e necessárias para munir os alunos dos instrumentos proporcionados pelo conhecimento para que desenvolvam, inclusive, habilidades que os motivem a permanecer na escola, contribuindo para redução do abandono e da evasão escolar.

Entende-se, assim, que uma escola em que se aprende a ser cidadão é aquela que justifica uma prática educativa consciente, a qual oportunize os conflitos, a trocas de experiências, a pluralidade de ideias e, sobretudo, uma postura ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem e no processo de construção de um ambiente escolar de respeito aos direitos e às diferenças.

No direito dos alunos de aprender, mesmo que a escola não seja o único lugar onde se educa, ela se caracteriza como espaço privilegiado em que se estabelecem relações formais de ensino e de aprendizagem. Assim, ela precisa se transformar em um espaço de desenvolvimento das múltiplas atividades que demandam a participação ativa de cada um dos estudantes, mobilizando seus conhecimentos prévios e considerando suas condições de aprendizagem.

Ainda, é necessário apresentar a escola e a sala de aula, e pensar a cultura de ensino para grupos heterogêneos como em um processo de representação da vida cotidiana, atribuindo um significado ao assumir um papel ativo trazendo à tona a realidade dos estudantes que envolvam a promoção de ações que elevam a qualidade do ensino e da aprendizagem, promovendo inúmeras possibilidades para o compartilhamento de ideias, preveja o acesso, a permanência com participação dos referidos estudantes (Santos, 2004).

Dessa forma, a participação da comunidade escolar se faz imprescindível para o desenvolvimento das atividades, partindo da discussão sobre a escola inserida em



projetos de educação, tendo como ponto culminante o papel de cada um dos sujeitos para alcançarmos este objetivo. Importa, por meio de seu acesso, desenvolver, por exemplo, as capacidades de compreender criticamente as relações sociais nas quais alunos, professores e equipe diretiva e pedagógica estão inseridas (Santos, 2004).

Como o aspecto interdisciplinar deve prevalecer nesse espaço, representantes da APMF, pais, professores, agentes I e II, Grêmios Estudantil, direção e pedagogos devem participar ativamente de todos os momentos, tendo em vista que todos são importantes para o alcance da escola que temos como ideal. Responsabilidades de repasse dessas ações que devem ser implementadas no interior da escola, obedecendo às orientações legais e estruturais, para que se possa trabalhar de modo a não fragmentar conhecimentos e ações que se interrelacionam.

Desse modo, procura-se, de maneira pedagógica, o envolvimento de todo o contexto escolar no desenvolvimento de práticas pedagógicas e intervenções que sejam comuns e efetivas. Para esse fim, é necessário acionar a qualidade social da educação, ou seja, a possibilidade de a escola promover a apropriação/assimilação, pelos estudantes, dos conhecimentos acumulados historicamente, visando um processo de formação humana integral.

Contudo, alguns desafios precisam ser enfrentados, tais como: as concepções pedagógicas hegemônicas, resistência aos discursos de gestão dominantes, as tendências ideológicas e políticas que pulverizam o espaço educacional como a naturalização e a reprodução de práticas monoculturais e instrumentos de intervenção e controle de diferentes organismos institucionais sob o currículo desenvolvido nas redes de ensino. Em suma, diante de um estado possível e contínuo de ressignificação frente à exposição de tantos desafios no processo de construção autônoma do conhecimento pelo sujeito, é preciso reconhecer os estudantes como seres integrados ao ambiente escolar em que estão inseridos e capazes de constituírem uma relação dialógica com a práxis pedagógica.

A garantia do acesso à educação vai além da oferta de vagas, pois envolve a permanência e o sucesso dos que nela ingressam. Este sucesso, numa perspectiva de educação histórico-crítica, impescinde da garantia de uma educação que propicie a aquisição de conhecimento elaborado (científico) de forma crítica. Além disso, de uma educação que garanta a formação cidadã e potencialize ações para a emancipação social (Forgiarini; Silva, 2007).

### 1.2.1 A diferença no contexto escolar

Como discutido na seção anterior deste trabalho, o campo político-jurídico brasileiro já consolidou a educação como um direito social fundamental, dispondo por meio do texto constitucional, bem como diversas normativas nacionais e internacionais, os sentidos, os fundamentos e os princípios que devem orientar a prática educativa, sobretudo no ambiente escolar, para a universalização e democratização da educação. Universalizar a educação e democratizar a escola pública significa ampliar as oportunidades educacionais de acesso, além de ampliar a difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimorando a prática educativa de modo a contribuir, “ao mesmo tempo, para responder às necessidades e aspirações mais imediatas dos estudantes (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança social” (Libênio, 1984, p. 12).

No entanto, a realidade da maioria das escolas públicas no Brasil está longe de refletir esse ideal de educação. Processo sociais e culturais desiguais, a necessidade de inserção no mercado de trabalho muito cedo, assim com a falta de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência na escola e a desmotivação de educadores e alunos são apenas alguns dos fatores que acarretam um processo educativo fracassado de boa parte de crianças e jovens brasileiros.

A própria escola pode se tornar um dos fatores responsáveis pelo abandono e pela evasão escolar quando não é capaz de garantir a educação para todos. Desse modo, para o enfrentamento aos problemas educacionais, é preciso que os envolvidos no processo educativo reflitam sobre os elementos internos ao ambiente escolar que contribuem para o abandono e a evasão escolar. Em parte, a dificuldade do ambiente escolar vivenciar a educação para todos decorre da ausência da temática diferença nesse espaço. Assim, o reconhecimento da complexidade que envolve essa temática no contexto escolar é um importante passo (MEC, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 22), diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação em 1997, com o intuito de ampliar o debate educacional que envolve as escolas, famílias, governos e sociedade, incorporou, entre os temas transversais do currículo escolar, o da pluralidade cultural.

O próprio documento justifica a introdução da temática na escola:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais [...]. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial e étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veiculam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra (MEC, 1997).

Tal reconhecimento aponta para a necessidade de “a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas para questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum” ou então sendo simplesmente ignoradas (MEC, 1997, p. 22).

As proposições expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais buscam, nesse sentido, orientar o sistema educacional do país, a fim de garantir que, respeitadas “as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa”, a educação possa atuar no processo de construção da cidadania e dos valores democráticos (MEC, 1997, p. 13). Essa discussão torna-se importante na medida em que, como assinala Gomes (2012), pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos no Brasil apontam que o espaço escolar ainda reproduz em seu interior um quadro de desigualdade étnico-racial.

A diferença sociocultural brasileira presente no contexto da educação escolar tem suscitado discussões diversas entre os educadores para entendê-la como um dos principais eixos da experiência humana (Brasil, 2013), refutando a concepção em que a diferença é colocada como um problema. Ainda, segundo Caetano e Azevedo (2017, p. 47),

adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, entender as culturas juvenis em sua singularidade. O que implica, não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas [...] significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

A diferença como inerente à humanidade e resultado da produção humana da cultura é entendida como a grande contribuição para a sociedade reconhecer-se como

igual e, ao mesmo tempo, diferente. Ao contrário, a diferença negada e incômoda é percebida como um problema por fugir à regra da humanidade homogeneizante, padronizada, em que se reforça um modelo idealizado de homem e de sociedade em que a maioria da população não se encaixa.

Logo, de acordo com a BNCC (Brasil, 2019, p. 472),

o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e definem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos,

Superar a postura de tolerância implica reconhecer; portanto, que todos (eu e o outro) somos de fato iguais em direitos, mesmo que tenhamos diferentes experiências, histórias, culturas, visão de mundo. Implica também compreender que todos pertencem a processos históricos e, por isso, são herdeiros de subjetividades, posturas, lugares sociais que orientam a forma de cada um ser e estar no mundo, como sujeitos históricos situados em algum lugar nesses processos.

O desafio consiste em alcançar, conforme Santos (2003), o reconhecimento das diferenças garantindo igualdade de condições, de acesso a bens materiais e simbólicos e de direitos. Por outro lado, impedir que essa perspectiva de igualdade não sirva de argumento a processos de homogeneização cultural, padronização ou mesmo de extermínio daquilo que se entende como diferente, como a humanidade testemunhou em contextos históricos diversos. Ainda, faz-se necessário cotidianamente garantir que as diferenças de visão de mundo, a liberdade de expressão cultural ou pessoal e os diferentes pertencimentos sociais, culturais ou territoriais não legitimem desigualdades. Assim, a diferença deixa de ser um “problema” quando a educação se torna intercultural. A educação intercultural refere-se ao aprendizado pautado na própria cultura, ou seja, linguagens, valores, sistema de conhecimento, mas também aberto a outras linguagens, valores e sistemas de conhecimento (Rodrigues; Abramowicz, 2013).

Tais elementos têm provocado mudanças sociais, econômicas e culturais, principalmente mudanças na comunidade educacional, escola e prática docente. A escola não pode impedir e ocultar o conhecimento construído pelos estudantes, pois esses participam ativamente desse processo. O importante é a escola agregar tal

conhecimento, para somar no processo de ensino no cotidiano escolar. Não basta apenas ter acesso ao computador e a outras tecnologias, dentro ou fora da escola, é preciso planejar o uso crítico e eficaz dos recursos tecnológicos, buscando a autonomia e a cidadania dos indivíduos.

É necessário abordar as diferenças sem abandonar a afirmativa da igualdade. Igualdade não é opositiva à diferença e sim à “desigualdade”, da mesma forma que valorizar as diferenças não significa aceitar as desigualdades sociais que hierarquizam e opõem sujeitos de forma que poucos possam viver e expressar plenamente suas potencialidades humanas. Valorizar as diferenças é se opor às padronizações e homogeneizações, garantindo que sujeitos com gêneros, raça-etnia, sexualidade, modos de vida, locais de moradia, culturas, visões de mundo e forma de expressões distintas possam ter as mesmas condições e direitos.

### 1.3 A ESCOLA COMO UMA INSTITUIÇÃO SOCIAL: DIÁLOGOS TEÓRICOS

Nadal (2011) destaca que o reconhecimento da importância da escola na construção da realidade educativa urgente sua compreensão como instituição social. Segundo a autora, a escola tem uma especificidade “como dimensão organizadora do conjunto complexo de processos que ali se desencadeiam” (Nadal, 2011, p. 139). Trata-se de uma instituição com dinâmica própria que merece atenção.

A ideia de instituição está associada à ideia de norma universal, de construção oficial ou política de algo, de organização material ou jurídica. Conforme Nadal (2011), a instituição é uma norma universal, pois estabelece modelos de comportamentos, regras, padrões e valores que buscam regular as atitudes e ações dos sujeitos. Nessa perspectiva, podemos compreender “o sistema de educação via da escola é uma norma universal (Nadal, 2011, p. 144) da qual decorrem noções como aprendizagem, avaliação, aprovação, sucesso e fracasso escolar.

A educação precede a criação do sistema educacional. A escola é criada no momento em que a sociedade sente a limitação da educação realizada no interior das famílias e da comunidade e “vê a necessidade de educar as crianças não apenas em relação à aprendizagem da moral, da religião e da profissão, mas também para a aprendizagem do conhecimento que decorre das ciências” (Nadal, 2011, p. 144).

Ao se questionar sobre a natureza institucional da escola, Nadal (2011)

destaca a dimensão material da escola, entendida como uma instituição social, historicamente considerada e inserida em uma certa realidade, na qual sofre e exerce influência. Contudo, como a autora observa, uma compreensão ampliada da escola, “enfocando-a para além daquilo que está materialmente visível ou simbolicamente representado”, pode ser capaz de compreender a ação dos sujeitos e de reconhecer outras dimensões da escola, assim como sua dinâmica própria (Nadal, 2011, p. 140).

Reconhecer a existência de instâncias diferenciadas na instituição escolar – a pedagógica, representada pelos educadores e salas de aula, e a administrativa, formada por gestores e espaços de administração, por exemplo, permite perceber nas escolas um movimento interno e próprio, desencadeado por resistências, flexibilizações ou adaptações que decorrem de certa margem de autonomia dos sujeitos envolvidos na prática educativa (Nadal, 2011).

Nesse mesmo sentido, Alarcão (2001; 2003) reconhece a singularidade organizacional e dinâmica própria da escola, ao considerá-la como uma instância educativa específica, que se encontra entre a sociedade e os sujeitos – a geração – que precisam estar inseridos nessa sociedade. Assim, a escola tem seu dinamismo próprio, por isso, sua função social ganha diferentes contornos a partir da reconstrução da cultura, “produzida pelo confronto entre as culturas crítica e experimental dos alunos”, que pressupõe posicionamentos, debate e conflitos que estão no centro do movimento institucional (Nadal, 2011, p. 142).

De acordo com Nadal (2011), as diferentes concepções da escola permitem entendê-la em duas dimensões: uma material e formal, ligada à sua função social; e outra mais aberta e em constante construção, relacionada ao modo pelo qual os sujeitos vivenciam a prática educativa por meio da organização escolar. Nesse sentido, a escola é, ao mesmo tempo, uma realidade dada e dinâmica, uma instituição em constante construção. Entendê-la requer considerar a relação entre seus múltiplos determinantes e a complexidade de sua prática, ou seja, contexto e os fatos que a originaram, como também os cenários, as relações e os sujeitos que a modificam cotidianamente por meio das práticas educativas (Nadal, 2011).

### 1.3.1 A educação escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica

A perspectiva histórico-crítica de Saviani nos permite compreender que escola

é, nos termos de Nadal (2011, p. 143) ao mesmo tempo, “uma realidade instituída e instituinte; por um lado, uma realidade concreta, efetiva e estabelecida, por outro, processo, dinâmica, que se reconstrói por meio da ação dos sujeitos e grupos.

A proposta da pedagogia histórico-crítica emerge no contexto de lutas políticas que marcaram o período da ditadura militar no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980. Momento de resistência ao regime político especialmente por parte dos estudantes, bem como por um contexto internacional também atravessado por mobilizações políticas contrárias à repressão em diferentes países (Saviani, 2011).

Segundo Saviani (2011), esse momento político foi responsável por gerar entre teóricos e professores, de modo geral, uma expectativa de como atuar no campo educativo. As teorias pedagógicas tradicionais existentes, segundo o autor, não davam respostas satisfatórias a essa questão. A partir daí, Saviani (2011) coloca para si a seguinte questão: como seria possível construir uma teoria crítica da educação, uma teoria que tenha consciência dos determinantes sociais, mas que não fosse reprodutivista, ou seja, que não reduzisse a escola a esses determinantes e tivesse um influxo transformador.

Essa é a proposta da pedagogia histórico-crítica, produzir uma teoria que afirme os aspectos econômicos e sociais que influenciam a educação, sem desconsiderar o papel da escola no projeto de transformação social, uma teoria que, segundo Saviani, “superasse a limitação lógico-formal das teorias pedagógicas concorrentes” (2011, p. 17). A pedagogia histórico-crítica implica

clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual a direção que cabe imprimir à questão educacional (Saviani, 2011, p. 103).

Na perspectiva de Saviani (2001, p. 24), a educação – e a escola – insere-se na sociedade, sendo por ela determinada, mas participa do movimento dialético da história que permite a transformação social. Na sociedade capitalista, o saber se converteu em força produtiva, em meio de produção que favorece o capital. Como, no sistema capitalista, os meios de produção são propriedade privada, inexistente a possibilidade de o saber se estender a todos. Desse modo, para garantir um saber universal e democrático é necessária a mudança dessa sociedade capitalista (Saviani,

2011).

A educação participa do processo de mudança social quando “concorre para o desenvolvimento das condições subjetivas necessárias à transformação. Isso porque, para que a transformação ocorra, não bastam as condições objetivas” (Saviani, 2011, p. 24), é necessário o desenvolvimento nos sujeitos da consciência sobre a transformação social.

Além disso, a educação é a responsável por ensinar aos sujeitos a produzir sua própria existência. Nesse sentido, Saviani (2011, p. 7) assinala que

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.

Nos termos do autor, a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Na perspectiva histórico-materialista, o homem precisa extrair da natureza os meios de sua subsistência, a isso chamamos trabalho. Aí, instaura-se uma ação intencional que, por meio de finalidades, inicia o processo de transformação da natureza, criando o mundo da cultura, como afirma Saviani (2011). Nas comunidades primitivas, os sujeitos aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Aprendiam a trabalhar, trabalhando. Nesse processo, transformando a natureza para a própria subsistência, relacionavam-se entre si, educavam-se e educavam as novas gerações (Saviani, 2011).

A produção da existência se dava por meio do desenvolvimento de formas e estratégias cuja validade se estabelecia pela experiência (Saviani, 2011). Nesse modo de produção comunal, “a educação se identificava com a vida” (Saviani, 2011, p.26). Ou seja, sem divisão social do trabalho não haveria a divisão ou especialização da educação.

O desenvolvimento da produção nas sociedades ocidentais conduziu à divisão do trabalho e a apropriação privada dos meios de produção. A divisão dos sujeitos em classes provocou uma divisão também na educação, que já não mais identificava plenamente com o processo de trabalho. Desde a Antiguidade, as sociedades passaram a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária e outra para a classe trabalhadora. A primeira centrada nas atividades intelectuais, nas artes e na participação cidadã; a segunda, assimilada ao



próprio processo de trabalho (Saviani, 2011). Como assinala Saviani (2011, p. 27), a primeira modalidade de educação deu origem à escola, durante muito tempo na história humana, destinada apenas às classes dominantes.

Essa discussão significa, de acordo com Saviani (2011), a relação do saber sobre a natureza, ou seja, trata-se da produção do saber, do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Nessa discussão sobre a formação da escola a partir das transformações históricas da sociedade, Saviani (2011) busca chamar a atenção para o fato de que não é possível compreender os significados da educação, sem olhar para a escola. Isso porque, nas sociedades atuais a educação se organiza principalmente por meio da prática escolar. Ainda, o autor busca “recuperar o papel da escola como instrumento de acesso ao saber elaborado” (Saviani, 2011, p. 29).

Como bem argumenta Saviani (2011), a escola não trata de qualquer tipo de saber, é uma instituição cujo o papel consiste na socialização do saber sistematizado, elaborado e científico. Os sujeitos precisam da educação escolar para terem acesso às formas elaboradas de conhecimento, inclusive para aprenderem a expressar de modo elaborado a sua cultura, os seus interesses, a sua visão de mundo.

. Segundo o autor, a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho imaterial e tendo os elementos a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades, não lhe interessa em si mesma; ela é como algo exterior ao homem e, nessa forma, esses aspectos são considerados em si mesmos constituintes em objeto de preocupação das chamadas ciências humanas.

De acordo com Saviani (2011), o conhecimento que produz palpites não justifica a existência da escola. Assim como um dito popular que diz “as crianças aprendem apesar da escola”, a apropriação do conhecimento sistemático por parte das novas gerações é uma exigência necessária. Nesse sentido, a existência da escola proporciona a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (i.e., ciência), bem como facilita aos rudimentos desse saber.

Young (2007, p.37) afirma que “[...] as escolas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”.

Entende-se, aqui, que o saber sistematizado, ou seja, a cultura erudita, é uma cultura letrada. A primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é o conteúdo

fundamental da escola, ou seja, ler, escrever, contar; os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais.

Nas palavras de Saviani (2011, p. 85),

Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento e é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

A Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Saviani (2011), tem por princípio a valorização dos conhecimentos científico-culturais. Entendê-los é a base para a transformação da realidade escolar. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2012, p. 14).

Para que isso aconteça, dentro dessa reflexão de Saviani, é necessário ultrapassar o estágio romântico da escola que é definida como dinâmica e ativa e entrarmos na fase clássica, ou seja, pensarmos o clássico como sendo o que resistiu ao tempo e nessa depuração de definições, aceitar o clássico na escola como sendo denominado por aquilo que é a transmissão-assimilação do saber sistematizado.

Do ponto de vista de Saviani (2011), no processo do conhecimento, o movimento do pensamento dá forma à compreensão dos processos educativos. Isso é um caminho teórico-metodológico para superar a consciência comum, pois a ação educativa é intencional e o homem, cada vez mais, é capaz de antecipar idealmente os resultados de suas ações. Ora, é necessário viabilizar as condições no espaço escolar e dosá-lo de modo que os estudantes passem, gradativamente, do seu não-domínio para o domínio que determina o fim, a atingir que é o “saber escolar” e, assim, apropriarem-se do conhecimento.

Com efeito, é possível afirmar que os estudantes, no processo do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, completaram, apropriaram-se e deixaram de ser aprendizes, está internalizado o conhecimento na própria estrutura orgânica. De acordo com Saviani (2011), é um processo que só se aprende quando adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente. É o que o autor denomina de ação intencional e sistemática voltada diretamente à tradutibilidade didática do conhecimento científico (i.e., saber escolar), tendo em vista o processo de

transmissão/assimilação do conhecimento, de forma a desenvolver as habilidades, capacidades, sensibilidades de forma irreversível.

Logo, a educação escolar implica a/o: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; e c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2011, p. 9).

### 1.3.2 O indivíduo e a educação no Processo Civilizador

Em diálogo com a pedagogia histórico-crítica, é importante o pensamento do sociólogo alemão Norbert Elias, em especial as reflexões sobre o processo civilizador, para dicutir a relação específica entre indivíduos, cultura e a educação. Conforme Silva (2009), compreender os contextos que forjam os indivíduos nas sociedades atuais, bem como os papéis que estes exercem nos diferentes contextos sociais ganha especial relevância em estudos que buscam refletir a educação e a instituição escolar. Nessa perspectiva, a instituição escolar tem papel central por representar, por excelência, a instituição na qual diferentes papéis são demandados no processo de formação dos indivíduos como sujeitos moralmente capazes de conviver socialmente, aptos para as demandas sociais, econômicas e políticas de dado contexto (Silva, 2009).

Ao falar sobre civilidade e pensar as relações sociais, Elias afirma que toda sociedade (figuração) humana consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano se humaniza ao aprender a agir, falar e sentir, no convívio com os outros. A obra do autor auxilia-nos a pensar sobre a função da escola e do professor na valorização cultural e diversidade existente, especialmente no ambiente escolar.

Elias (2006, p. 195) pondera que

toda reorganização dos relacionamentos humanos se fez acompanhar de correspondentes mudanças nas maneiras, na estrutura da personalidade do homem, cujo resultado provisório é nossa forma de conduta e de sentimentos

'civilizados'.

Logo, refletir que conhecimentos favorecem o sucesso escolar e que conteúdos são necessários é essencial. É válido, também, compreender as diferenças nas condições de existência e perspectivas que impactam na estratégia de ensino e aprendizagem adotada e que facilita a construção de uma relação interpessoal.

Atualmente, concede-se à didática um teor mais pedagógico, refletindo a aprendizagem contínua<sup>3</sup>, a qual vai ao encontro do potencial das pessoas e dos grupos sociais, pelas múltiplas articulações, interligações, desdobramentos, em todos os campos, atividades e situações em que nos envolvemos, discutimos, atuamos e compartilhamos. O diálogo com todas as instâncias da comunidade escolar propicia estímulos motivadores que nos ajudam a aprender pela comunicação pessoal, em um constante movimento de crescimento, realização e superação. Ainda de acordo com Elias (2012, p. 75),

A reflexão mais profunda sobre as necessidades das crianças é, no fundo, o reconhecimento do seu direito de serem compreendidas e apreciadas em seu caráter próprio e este também é um direito humano. [...] Quando se fala de direitos humanos, de grupos oprimidos, normalmente, têm-se, em mente, alguns perfis de distinção claros.

Elias (2006) nos faz pensar sobre as temáticas político-sociais que implicam diretamente na instituição escolar, e que estas considerações influenciam no papel da educação e do conhecimento quando representam o eixo do desenvolvimento, pois já que conhecimento é meio, e educação representaria os fins. Entender a formação humana como processo histórico é compreendê-la também como múltipla e culturalmente diversa.

No pensamento de Elias, a educação é um processo intrínseco à existência da vida social dos humanos. A aprendizagem, para ele, é aquilo que os indivíduos aprenderam durante suas vidas: tanto em um primeiro momento com a família ou o grupo quanto em um segundo mais complexo com o sistema escolar e que diferentes intervenções pedagógicas são possíveis para a aprendizagem.

---

<sup>3</sup>Segundo Hoffmann (2000), avaliar nesse novo paradigma significa promover a oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento constante do professor e este deve propiciar aos estudantes em seu processo de aprendizado, reflexões acerca do mundo, de modo a formar pessoas críticas e participativas na construção do conhecimento. Assim, se avaliar significa melhorar, esta melhoria se refere aos estudantes, ao currículo, aos docentes, bem como à escola (Hoffmann, 2000).

Sobre o impacto e o potencial de mudanças causadas pela introdução da interculturalidade no ambiente social de instituição educacional, é válido refletir, ao se pensar sobre uma cultura, pode-se admitir diferentes significados. Há uma relação muito próxima entre educação e diferentes culturas e essas são trazidas pelo “multiculturalismo”. Eis os desafios que precisam ser considerados no processo de ensino e de aprendizagem, devido a conflitos, valores de segregação e de discriminação presentes no contemporâneo como também as relações familiares observados por Elias (2012), já que a perpetuação da cultura e história humana se entrelaça com a educação, pois as desigualdades sociais, que se disseminam continuamente e relações de ordem cultural, política ou social precisa superar o referencial tradicional.

Diante disso, é válido pensar com Elias (2012, p. 53) que:

o processo civilizador não segue uma linha reta. [...]; as relações humanas possuem uma importância central na formação dos indivíduos e mesmo por mais que a escola divida seus espaços disseminar aprendizagens é indiscutível sua relevância aos indivíduos.

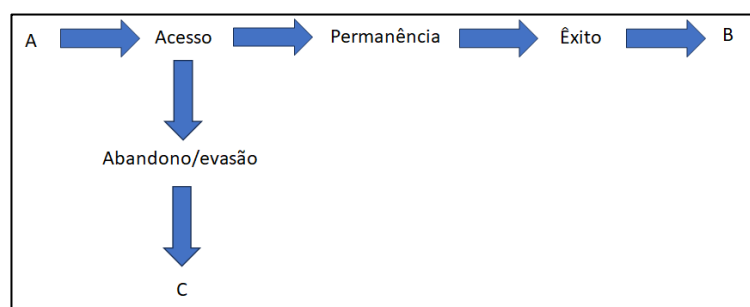
Por fim, cabe destacar que acionar o pensamento de Elias torna-se particularmente interessante no contexto brasileiro, no qual a instituição escolar que, até muito recentemente, era privilégio de poucos, ampliou, por meio de um acesso massificado, expectativas e esperanças quanto às possibilidades de transformação das condições de vida (Silva, 2009). Ampliam-se os desafios quando esse imaginário social sobre a educação escolar perde força. Dito de outro modo, é cada vez mais difícil motivar os estudantes a permanecerem na escola, quando, em um contexto socioeconômico desigual e limitado como o brasileiro, no interior de projetos de educação nem sempre, de fato, inclusivos, a escola já não é capaz de garantir a ascensão social tão almejada.

## 1.4 MÉTODOS DA PESQUISA

Antes de falar de evasão é necessário falar de seu oposto: a permanência. Em linhas gerais, e semanticamente, a evasão ocorre quando a permanência falha. Comumente o conjunto “acesso e permanência” é colocado junto, no entanto, são duas coisas diferentes, sem acesso não há abandono-evasão, há talvez negligência do Estado, da rede pública de ensino. Além de compreender as relações entre acesso, permanência, êxito, abandono e evasão – comumente chamado AEPE (abandono, evasão, permanência e êxito), na literatura, (Figura 1), é preciso compreender o que está nas extremidades dessas relações (letras A, B e C, na figura 1).

O que garantiria o acesso? Que acesso? Acesso a que educação? Quais as consequências da permanência, ou seja, acabar o ensino médio com êxito? O que seria êxito? Quais as consequências do abandono e/ou da evasão escolar?

**Figura 1.1 Relações entre Acesso, Permanência, Êxito e Abandono escolar**



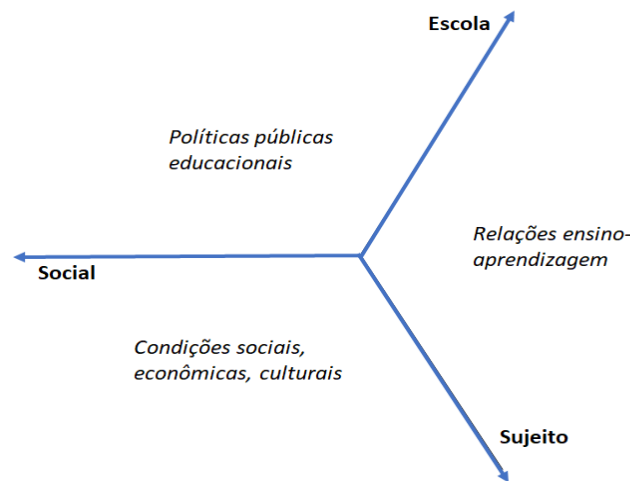
Fonte: Elaborado pela autora

Souza e Artuso (2022), apoiados em outros autores, apresentam algumas consequências do abandono/evasão escolar em dois níveis, do social e do pessoal, não sem antes denunciar que a evasão é resultado das falhas não apenas do sistema de ensino, mas também da sociedade: no nível social, destacam-se o investimento público perdido, a desigualdade social e os problemas agravados pela função social da educação não cumprida; no nível pessoal, o aumento da vulnerabilidade, o comprometimento da autoestima, a redução de oportunidades, os potenciais não desenvolvidos.

Esse conjunto de consequências é o que completaria a Figura 1.1 no que se refere à letra C. No sentido de responder àqueles questionamentos, faremos uma

análise documental de normativas que orientam a educação pública no estado do Paraná e, portanto, do trabalho diretivo e pedagógico do Colégio João Turin: o Projeto Político Pedagógico e o Programa de Combate ao Abandono (2ª edição), criado, em 2018, pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR), buscando discutir de que maneira esses documentos relacionam sobretudo a permanência e a evasão, as duas categorias centrais desta pesquisa. Para isso, criou-se um modelo de três eixos para a análise dos enunciados analisados (Figura 2.1):

**Figura 1.2** Modelo de três eixos para análise dos enunciados



Fonte: Elaborado pela autora

O modelo compreende três agentes importantes para a compreensão dos processos de permanência e evasão: o próprio sujeito e suas relações com a família, a escola e a sociedade (referida como social). Como esses agentes interagem, consideramos que a interação do sujeito com a escola se dá pelo que chamamos “relações ensino-aprendizagem”, referente a todas as estratégias pedagógicas, didáticas, de gestão escolar que implicam o ensino e a aprendizagem; a interação do sujeito com a sociedade se dá pelas condições materiais dos alunos, suas ambições (capital subjetivo) que podem ser resumidas nas “relações sociais, econômicas e culturais”; na relação entre escola e sociedade, consideramos as políticas públicas educacionais a partir do papel do Estado.

A partir das nuvens de palavras e do texto dos documentos, os termos, conceitos, ações são dispostos no painel do modelo de modo a permitir que se enxergue de que agentes são demandadas as responsabilidades e as ações para que se garanta a permanência e se evite a evasão escolar.

Além da análise documental, outra estratégia de pesquisa utilizada foi a análise dos dados sobre abandono e evasão do colégio João Turin, no âmbito do Programa “Presente na Escola” (2019) criado no contexto do Programa de Combate ao Abandono Escolar (2018) e disponibilizados pelo Sistema Educacional da Rede de Proteção – SERP, no período de entre 2020 e 2023.



## **2 ESTRATÉGIAS CRIADAS PELA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ PARA “ENFRENTAMENTO” AO ABANDONO E À EVASÃO**

### **2.1 CATEGORIAS DE ABANDONO E EVASÃO**

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-2019), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), embora, o acesso à educação tenha apresentado avanços nos últimos anos, em 2019, quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória estavam fora da escola. Esses dados mostram que, embora a Constituição e outras normativas legais disponham que a Educação é um direito de todos e dever do Estado, a garantia de políticas contínuas de acesso e a permanência escolar que enfrente a evasão e o abandono escolar ainda é um importante desafio no cenário brasileiro.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) diferencia evasão de abandono escolar: a evasão diz respeito ao número de estudantes que, em condições adversas e hostis do meio, seja pela exclusão social promovida pela exploração do trabalho infantil ou pela exposição às rotinas exaustivas do mundo do trabalho não completaram um determinado período de formação. Por sua vez, o conceito técnico de abandono refere-se à situação em que o estudante deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte.

A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), além de assumir a concepção descrita pelo INEP (1998), também entende como abandono escolar a situação em que o estudante apresenta infrequência alternada, ou seja, abandona o processo escolar durante o ano letivo, com excessivo número de faltas, o que pode resultar em reprovação por frequência. Além disso, compreende como evasão a situação em que os estudantes (ou seus responsáveis), não realizando a matrícula para o ano seguinte, ficam fora do sistema. Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), aponta o abandono escolar como o afastamento do estudante do sistema de ensino e desistência das atividades escolares sem a solicitação de transferência. O abandono relaciona-se, assim, à desistência ou à falta de aproveitamento e de assiduidade.

Embora exista o esforço de distinção entre evasão e abandono escolar, Filho e Araújo (2017) pontuam a dificuldade em tal distinção. Segundo os autores, as formas

de interpretação dessas dimensões não permitem uma definição ou separação precisa de evasão e abandono escolar (Silva Filho; Araújo, 2017).

Dore e Luscher (2011) entendem que a evasão escolar tem sido associada a uma diversidade de situações, que passa pela reprovação, saída do sistema de ensino, a não conclusão do nível de ensino, ainda, se refere aos estudantes que não chegaram a ingressar em determinado nível de ensino previsto na educação compulsória. Esse fenômeno está associado a múltiplas causas e fatores que precisam ser compreendidos tanto no contexto socioeconômico e cultural, quanto no contexto do próprio contexto escolar.

Nessa perspectiva, a literatura sobre o tema tem se dedicado mais em refletir sobre as causas do abandono escolar e da evasão, sem se atentar tanto para possíveis diferenciações. Cabral Neto (2017) destaca duas diferentes abordagens teóricas que buscam identificar as causas da evasão escolar. A primeira destaca os fatores externos à escola como as principais causas desse fenômeno: a desigualdade socioeconômica, a falta de incentivo familiar, necessidade de trabalho ou de cuidar de irmãos mais novos para que os pais trabalhem, entre outros. A segunda abordagem dá ênfase a fatores internos da instituição escolar e ao papel do professor: o tempo de qualidade na escola; currículo; o papel das avaliações, sucessivas reprovações, entre outros.

Entre os trabalhos da primeira abordagem teórico, Cotrim-Guimarães e Fidalgo (2019) destacam o do sociólogo Pierre Bourdieu que, já na metade do século XX, propôs a reflexão sobre a relação entre desigualdades sociais e desigualdades educacionais. Bourdieu (2015) criticava a visão otimista que atribuía à educação escolar centralidade na superação das desigualdades sociais e na construção de uma sociedade justa e igualitária.

O sociólogo entendia que as desigualdades educacionais eram resultados de obstáculos econômicos e culturais enfrentados por estudantes de camadas sociais mais pobres. Isso porque, de acordo com Bourdieu, o sistema de ensino valoriza determinadas qualidades vinculadas à mobilização do conhecimento, habilidades de linguagem e comunicação restritos a pequena parcela da população (Cotrim-Guimarães; Fidalgo, 2019). Desse modo, a expansão do ensino público e gratuito ampliou o acesso de um número cada vez maior de estudantes oriundos de camadas sociais desfavorecidas, que não se adequavam ao perfil ideal esperado. Nesse

cenário,

os estudantes oriundos das classes populares, quando não respondem às atividades e comportamentos escolares com a mesma desenvoltura daqueles oriundos das camadas médias e superiores, se refugiam "(...) numa espécie de atitude negativa, que desconcerta os educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas" (Bourdieu, 2015, p. 64).

Assim, embora se reconheçam os avanços em relação à ampliação de matrículas em instituições de ensino, acesso e permanência não se caracterizam apenas pela matrícula realizada, ou mesmo, pela presença desses estudantes no espaço escolar. Acesso e permanência devem ser entendidas como políticas contínuas que garantam não apenas o aumento do número de escolas, como também, a permanência e o acolhimento dos estudantes nesse espaço.

O abandono e a evasão são também resultados da falta de políticas públicas de acesso e permanência. Essa perspectiva teórica é relevante, pois reconhece fatores extrínsecos que impactam na trajetória escolar de muitas crianças e adolescentes, ou seja, reconhece questões que se articulam à falta de políticas públicas que garantam condições objetivas e materiais de vida das famílias.

Os diversos fatores relacionados à evasão devem ser analisados de forma articulada, pois o ambiente social em que o estudante está inserido encontra-se associado ao contexto social da escola que ele frequenta. O risco de abandono e de evasão pode ser maior por clima e práticas escolares indiferentes ou contrárias às especificidades culturais e sociais de seus estudantes (Cotrim-Guimarães; Fidalgo, 2019).

Uma educação intercultural torna-se importante num contexto em que, apesar de assimilar o princípio constitucional de educacional para todos, a escola, por meio de suas práticas, currículo hegemônico "e ritos pedagógicos" não compreende ou valoriza as diferenças e os ritmos de aprendizagem dos alunos (Welter; Turra, 2003, p.183). Pela minha experiência como pedagoga, a evasão escolar não é um ato repentino, mas fruto de um processo lento e gradual. Isso porque, os sinais de abandono e evasão costumam ocorrer muito antes do fato em si: faltas, reprovações, não realização de atividades ou envolvimento com a comunidade escolar.

O contexto escolar ganha ênfase no processo de abandono e evasão, pois, muitas vezes, a escola

[...] ao se organizar, é determinante para a “perda de interesse” pelo jovem: a não correspondência entre o que a escola oferece e as expectativas do jovem, a concepção de juventude de gestores e corpo docente, a maneira de abordar os conteúdos, a inexistência de um ambiente agradável de sociabilidade com os pares são apenas alguns exemplos de condicionantes internos (Pelissari, 2021, p. 34).

Digiácomo (2005, p. 1) assevera que, muitas vezes, a evasão escolar é assimilada ou tolerada por escolas e sistemas de ensino, que “chegam ao exercício de expedientes maquiadores” ao admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado, esperando a “desistência” de muitos ao longo do ano letivo. Assim, o autor questiona, inclusive, os dados oficiais sobre números expressivos de matrícula a cada ano, chegando próximo a cem por cento do total de crianças e adolescentes em idade escolar, pois parcela significativa não terminará seus estudos naquele período.

Conforme Arroyo (2011), a escola precisa estar preparada para receber e formar estes estudantes que vivem num contexto socioeconômico e cultural desigual, para isso, é preciso ter educadores dinâmicos e criativos, capazes de inovar e transformar o ambiente escolar em um lugar atrativo e estimulador. Ainda, precisa criar estratégias de permanência para o enfrentamento ao abandono escolar e à evasão antes mesmo que estes ocorram.

Nessa perspectiva, Cabral Neto (2017, p. 8) destaca a importância do papel do educador para que a aprendizagem escolar se torne estimulante e socialmente relevante. A autora pontua que a competência do professor implica a articulação de diferentes conhecimentos: ele precisa organizar informações de conteúdo especializado, de didática e prática de ensino, de fundamentos educacionais e de princípios de aprendizagem em um plano de ação coerente com o projeto pedagógico da escola.

A literatura permite compreender que o abandono e a evasão são resultados da combinação de diferentes fatores - intrínsecos e extrínsecos à instituição escolar. O que importa destacar é que essas categorias [embora não se confundam com] evocam uma reflexão mais ampla sobre permanência dos estudantes no contexto escolar. Isso porque, pensar o direito fundamental à educação, exige reaver a educação em seu âmbito estrutural, não apenas garantindo o acesso à instituição escolar, mas também a permanência, a continuidade e a terminalidade da formação

escolar. Diante disso, neste trabalho busca-se compreender os dados de evasão e abandono de estudantes do Colégio João Turin, problematizando-os quando resultados da falta de estratégias e de políticas de permanência escolar<sup>4</sup>.

## 2.2 A Comunidade Escolar de João Turin

O Colégio Estadual Cívico Militar João Turin<sup>5</sup>, criado em 1959, está localizado na área central do município de São Sebastião da Amoreira<sup>6</sup>, Núcleo Regional de Educação de Cornélio Procópio, Paraná.

Em relação à equipe diretiva e pedagógica, desde o ano de 2020, a professora Elza Barbosa de Oliveira Gaspar está na direção geral.

O corpo docente é composto por 34 docentes (32 professoras e 02 professores). Destes, parte cumpre a jornada de até 20 horas semanais, enquanto outros cumpre a jornada de até 40 horas semanais<sup>7</sup>. Os docentes têm formação específica para cada disciplina, a maioria com especialização em diferentes áreas de conhecimento, participam de formações e capacitações ofertadas pela SEED, cuja finalidade é a formação continuada e ampliação de sua prática pedagógica e atualização profissional. Ainda, a maior parte dos(as) professores(as) dão aula em outras escolas, inclusive em outros Municípios (João Turin, 2023). Segundo Oliveira e Vieira (2012), o número de unidades educacionais em que o docente trabalha é um indicativo de prolongamento da jornada de trabalho.

---

<sup>4</sup> Essa discussão será retomada e ampliada no terceiro capítulo deste trabalho.

<sup>5</sup> Ao longo de sua história, o colégio teve diferentes denominações, de acordo com as modalidades de ensino ofertadas: de 1959 a 1961, Escola Normal Regional João Turin; de 1961 a 1967, Escola Normal de Grau Ginásial João Turin; em 1983, Escola Estadual João Turin – Ensino de 1º Grau. Em 2020, por meio de uma consulta à comunidade escolar, decidiu-se que no ano seguinte, o colégio funcionaria no regime Cívico militar, passando a se chamar Colégio Estadual Cívico-Militar João Turin – Ensino Fundamental e Médio (João Turin, 2023).

<sup>6</sup> O povoamento de São Sebastião da Amoreira teve início com a criação do Distrito Administrativo de Assaí, no município de São Jerônimo, em 1947, Em 1951, tornou-se ente administrativo autônomo. Localizado no norte do Paraná, tem sua história diretamente ligada à economia cafeeira na região. Com uma área de 226,872 km², no censo de 2021, tinha população de 8.865 habitantes (Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/sao-sebastiao-da-amoreira.html>).

<sup>7</sup> A jornada de trabalho relativa às 20 horas semanais dos professores se dá considerando 15 horas-aulas e 50 minutos em sala de aula, acrescida de 5 horas atividade de 50 minutos a serem cumpridas na instituição e 5 horas relógio de atividade a serem cumpridas em local de livre escolha.

O prolongamento da jornada contribui para o processo de intensificação<sup>8</sup> e precarização do trabalho de professores (Oliveira, 2008; Marin, 2010), num contexto em que a jornada não se reduz apenas à jornada formal regulamentada nas normativas ou nos contratos de trabalho, mas sim à jornada de trabalho extra (que se prolonga para além desse tempo), na qual os professores acabam levando trabalhos não concluídos no espaço escolar para realizar em casa, muitas vezes, à noite, nos finais de semana ou nos períodos de férias (Tardif; Lessard, 2005).

Como destaca Grochoska (2015, p. 102), a hora-atividade real, que considere as demandas dos professores e o tempo gasto para o cumprimento das atribuições docente, deve ser compreendida como um dos elementos da política de valorização desse trabalho, pois interfere tanto na qualidade educacional quanto na qualidade de vida dos professores, ou seja, impacta no tempo que eles passam com a família e se dedicam a outras atividades, como lazer, cultura, esporte entre outras.

A docência na Educação Básica é composta majoritariamente por mulheres, o que atribui ainda mais peso a esse contexto de intensificação e prolongamento da jornada de trabalho. De acordo com Teixeira (2010), ainda recaem sobre as mulheres as tarefas domésticas e educação dos filhos, assim, as professoras têm suas jornadas de trabalho ampliadas no lar e fora dele, configurando-se a dupla carga de trabalho responsável pelo adoecimento, entre outros prejuízos a sua qualidade de vida.

Essa discussão ganha especial relevância num momento de políticas públicas que visam o princípio da “gestão democrática” na educação e estabelecem a necessidade de maior participação dos docentes na comunidade escolar, atribuindo além de atividades ligadas estritamente à docência, a responsabilidade pela implementação e execução de atividades em outras esferas da instituição escolar (Cabral Neto, 2012), mesmo que não exista condições de trabalho adequadas ou preparação dos próprios sujeitos.

---

<sup>8</sup>Segundo Hypolito, Vieira e Pizzi (2009, p. 105), a intensificação pode ser sintetizada como um processo que: 1. se estabelece por meio da carga horária e pelo acúmulo de atividades extraclasses que podem afetar a qualidade do trabalho docente 2. Implica a falta de tempo para atividades que contribuam para a atualização em certos campos e requalificação em certas habilidades necessárias; 3. conduz à redução na qualidade do tempo, pois para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado; o que, por sua vez, aumenta o isolamento e reduz os momentos de interação e de reflexão conjunta; 4. Introduce soluções técnicas simplificadas para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de planejamento. Essas dimensões persistem no cotidiano escolar, contudo os processos de intensificação não são uniformes e homogêneos, ou seja, variam nos diferentes contextos nos quais a prática docente se desenvolve, podendo contribuir para processos mais ou menos acentuados de intensificação e precarização (Hypolito; Vieira; Pizzi, 2009).

No mesmo sentido, Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) observam o impacto da reformulação do sistema educacional combinados com processos de reestruturação da própria sociedade, que ocorreram em um ambiente de globalização e de imposição do mercado. Esses processos de reformas educativas e curriculares e novas políticas para a organização do sistema educacional trazem modificações para o trabalho docente, implicando, por vezes, menor controle sobre o trabalho pedagógico pelo docente e maior intensificação desse trabalho.

A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394 de 1996), passou a ser estruturada por etapas. O Colégio oferta os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) do Ensino Regular e os anos do Ensino Médio do Ensino Regular (1º ao 3º). A carga horária do Ensino Fundamental e Ensino Médio é composta por seis horas diárias de 50 minutos cada, perfazendo uma jornada semanal de 30 horas semanais e de 1000 horas anuais distribuídas em 200 dias letivos.

O Colégio funciona em dois turnos de atendimento. Geralmente, são ofertadas 350 vagas por turno, distribuídas de acordo com a demanda. Em 2023, foram 157 alunos matriculados no ensino regular, distribuídos da seguinte forma: três turmas de 6º ano e três turmas de 7º ano do Ensino Fundamental no período da tarde; três turmas de 8º ano, duas de 9º ano do Ensino Fundamental, uma turma de 1º ano e uma do 2º ano do Ensino Médio, no período da manhã. As turmas são formadas em média por 30 a 35 estudantes (João Turin, 2023).

Alguns estudantes participam de programas oferecidos em contraturno: “Mais Aprendizagem”<sup>9</sup>, programa de reforço e apoio a aprendizagem, ofertado para estudantes de 6º e 7º anos, no período da manhã e para estudantes de 8º e 9º anos, no período da tarde; Treinamento de futsal, ofertado para alunos de 8º e 9ª anos, e; Sala de Recursos Multifuncional, ofertada a todos os estudantes que têm maiores dificuldades de aprendizagem e necessitam de atendimento especializado. Em 2023, a escolar está com 39 alunos público-alvo da Educação Especial, dois alunos com deficiência visual e 37 com alguma deficiência intelectual, neuromotora ou transtornos de desenvolvimento, sendo todos atendido nas salas regulares de ensino e nas salas

---

<sup>9</sup>O programa “Mais Aprendizagem”, foi implementado pela SEED-PR, por meio da Diretoria de Educação e da Instrução Normativa n.005 de 2022, com o intuito de atender aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, com dificuldades de aprendizagem, para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, interpretação e resolução de problemas.

multifuncionais.

Os alunos com defasagem de aprendizagem são encaminhados aos serviços especializados: Salas Multifuncionais; também recebem atenção direcionada na sala de aula. Há um constante trabalho da Pedagoga e professores das turmas, principalmente os de Língua portuguesa e Matemática para que os alunos frequentem o Programa Mais Aprendizagem, que oferece apoio aos alunos com defasagem; quanto ao atendimento nas salas multifuncionais há um intenso trabalho das professoras especializadas quanto à frequência às aulas. Ainda, a escola busca disponibilizar oportunidades de atividades culturais e de lazer aos estudantes e suas famílias, como visitas a museus, parques temáticos, cinemas, exposições artísticas etc (João Turin, 2023).

Para melhorar o contato com os responsáveis algumas ações são colocadas em prática desde o início do ano letivo como conversas dirigidas, reuniões, momentos de confraternização, socialização das regras de convivência presentes no Regimento Escolar, busca pela participação de pessoas ausentes nas práticas realizadas pela escola, atividades extraclasse com participação dos responsáveis; organização do Festival Científico, Artístico e Cultural (onde os pais tem oportunidade de ver os trabalhos realizados por seus filhos, como também de prestigiá-los nas apresentações artísticas).

Quanto às características socioculturais e econômicas dos estudantes, o PPP destaca que muitos vêm de famílias pobres e de uma comunidade predominantemente agrícola. Há índices acentuados de analfabetismo nas famílias, em especial entre os que residem (ou residiram a maior parte da vida) na zona rural, onde o acesso e permanência nas escolas ainda é algo mais difícil, quando comparado à zona urbana<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup>De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (dados construídos a partir do último censo, realizado em 2010), há a permanência de um desnível entre o desenvolvimento rural e urbano no país. O rural ainda apresenta os piores indicadores, não somente na educação, mas em outras variáveis sociais. A situação é ainda mais grave nas localidades à margem do agronegócio brasileiro, que vivem de atividades menos capitalizadas, o que aprofunda o ciclo da pobreza. O índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), o qual considera longevidade, educação e renda, mostra acentuada divergência entre o meio urbano e rural no Brasil: em 2010, enquanto o IDHM urbano foi de 0,750 (alto), o rural foi de 0,586 (baixo). Os dados de analfabetismo para os estados brasileiros também revelam a disparidade entre o rural e o urbano: a taxa de analfabetismo agregada do Brasil em 2010 foi de 10,2%, porém com 7,54% de analfabetos no meio urbano e 24,64% no meio rural (Pereira; Castro, 2019, p. 64-65).



Os familiares trabalham em propriedades rurais, prestando serviços na zona rural do Município e em cidades vizinhas. Além do trabalho rural, as famílias dedicam-se ao serviço público, ou a trabalhos em pequenas fábricas, na construção civil, no comércio local ou no trabalho doméstico. Além disso, é comum as famílias deslocarem-se de manhã para trabalharem nas cidades do entorno e retornarem apenas no período da noite.

O perfil socioeconômico das famílias é importante no contexto de políticas de permanência que favoreça a diminuição da evasão, porque demanda a criação de estratégias e ações que levem em consideração os impactos dessa realidade na trajetória educacional escolar de crianças e adolescentes. Além disso, como será discutido no terceiro capítulo, analisar o perfil socioeconômico das famílias pode explicitar o problema de políticas públicas de “enfrentamento à evasão escolar” que transfere para as famílias a responsabilidade pela permanência dos filhos na escola.

### 2.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA SEED-PR

A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR)<sup>11</sup> tem criado propostas de trabalho para diferentes demandas em relação à escola que refletem distintos projetos de educação.

Na década de 1980, a política educacional no Paraná esteve centrada na questão pedagógica e na ampliação da democratização do ensino (Tavares, 2004). Segundo Tavares (2004, p. 46), após um primeiro momento, no começo dos anos 1980, voltado à ampliação do acesso, seguiu-se um período, que foi até os primeiros anos da década de 1990, em que as ações se dirigiam à elaboração e implementação do “Currículo Básico” para o Ensino Fundamental e à reformulação das propostas pedagógicas para o Ensino Médio.

Esse movimento relaciona-se a um contexto mais amplo de processo de redemocratização, período em que a sociedade brasileira passou por intensas transformações de ordem político-econômica e sociocultural que afetou também a educação pública. Conforme Rodrigues (2021), no período da Ditadura Militar (1964-

---

<sup>11</sup>Do ponto de vista da administração da educação no Estado, em 1947, é criada a Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEEC). A Secretaria sofreu reorganizações administrativas ao longo dos anos 1970 e, em 1979, é criada a Secretaria de Estado da Educação (SEED), com o deslocamento da política de cultura para outra secretaria (Tavares, 2004).

1985), o agravamento das condições econômicas articulado à repressão política e cultural resultou na mobilização de grupos da sociedade civil para a construção de um novo projeto político - e de educação – capaz de resistir e superar os processos de dominação do período.

Confrontar-se aos processos de dominação presentes na sociedade brasileira significou, naquele momento, “compreender a escola pública como lugar de produção sociocultural” capaz de proporcionar condições iguais de apropriação do conhecimento científico, tecnológico e ético em relação com as experiências e projetos de vida que envolvem toda a população (Rodrigues, 2021, p. 35). Colocaram-se, portanto, questões, proposições e ações políticas que pensavam a igualdade como condição para a construção do pluralismo sociocultural que marca a escola pública e, de modo mais amplo, da democratização da educação (Rodrigues, 2021).

Ainda que a concepção de preparação da força de trabalho para o mercado tenha se mantido dominante, o debate educacional “potencializado pelo esgotamento do período ditatorial” permitiu a construção de referências teóricas e políticas que destacavam a necessidade de promoção de democratização da escola de acordo com os interesses, as trajetórias e as expectativas da classe trabalhadora (Rodrigues, 2021).

Em 1984, o estado do Paraná elaborou o documento Políticas Públicas Educacionais da Secretaria de Educação do Paraná, SEED – PR. De acordo com esse documento, o governo buscava promover uma escola aberta e democrática. O documento denominado “Fundamentos e Explicitações” (Paraná, 1984), visou a desburocratização e a descentralização da Secretaria de Estado da Educação, que abriu portas para o Projeto Pedagógico 1987–1990 (Paraná, 1987), o qual objetivava à democratização da educação em todos os setores da administração governamental.

Um dos exemplos dessas ações, é o que a Secretaria de Educação denomina como Semana Pedagógica, proposta de discussão, ainda existente, e que pretende evidenciar a organização pedagógico-administrativa das escolas, dando continuidade ao processo de construção dos documentos que legitimam todo o trabalho escolar. Essas semanas são realizadas coletivamente e com roteiros elaborados pela Coordenação de Gestão Escolar da SEED. A Semana Pedagógica é constituída de momentos de discussões distintos, com os seguintes documentos utilizados como referência para as discussões, reflexões e elaboração do Plano de Ação da

Escola (documento final a ser elaborado): Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica Curricular e Regimento Escolar.

O discurso educacional dos anos 1980 também era marcado pelos ideais de participação popular. Sendo três as metas propostas naquele momento pela SEED-PR:

1o - Redirecionar a política educacional até então praticada, insatisfatória em termos quantitativos e qualitativos. 2o – (...) redimensionar os recursos humanos que atuam no setor educacional, oferecendo-lhes melhores condições de trabalho. 3o – E em último lugar destacaremos no setor educacional uma proposta que deverá, sem dúvida, ser a maior e mais profunda característica deste Governo: a participação popular (SEED- PR: 1984, p.1 – apud Santos, 1998, p.163).

A essas metas, correspondiam propostas como

o resgate do compromisso político na ação pedagógica; melhoria da qualidade de ensino como prioridade para a rede pública; democratização do poder pela participação das comunidades organizadas, nas decisões relacionadas com a educação e valorização do docente como profissional necessário à sociedade (SEED- PR: 1984, p.2 – apud Santos, 1998, p.167)

Os documentos do período tinham por objetivo garantir o acesso do estudante à escola, bem como sua permanência nesta, em especial, daqueles provenientes da classe trabalhadora (Santos, 1998). Além disso, evidenciavam que a democratização se daria pelas seguintes vias: participação das comunidades na decisão; a descentralização da Secretaria de Educação, por meio da criação de Núcleos Regionais de Educação (NREs), e; a valorização do profissional docente.

A reestruturação produtiva proporcionada pela globalização capitalista e a implantação das políticas neoliberais que orientaram a Reforma do Estado consolidaram o modelo gerencial na administração pública, assim como na escola pública, nos anos de 1990 (Rodrigues, 2021).

Araújo e Castro (2011, p. 83) explicam que, a partir da segunda metade da década de 1990, a gestão pública, até então burocrática e centralizada, modificou-se com alterações substanciais no padrão de regulação e controle dos serviços públicos. Esse novo modelo de gerenciamento<sup>12</sup> implicou estratégias de gestão que tinham

---

<sup>12</sup>Para a superação da crise do sistema capitalista, que se configurava, a partir da década de 1970 e se aprofundava na década de 1980, surgiram medidas para a melhoria da administração pública, bem como do sistema judicial e político. Essas reformas, que desqualificavam a administração burocrática, visavam modificar a legislação, a administração pública e a estrutura do governo central. Com o

como referência o modelo empresarial, e baseava-se em critérios de eficiência e de produtividade. Nesse contexto, no campo das políticas sociais, a educação passou a ser entendida como fator de competitividade e de estratégia de mobilidade, capaz de possibilitar a inserção dos países do sul (chamados de países em desenvolvimento) no mundo globalizado (Araújo, Castro, 2011). Para atingir tal objetivo, todo o sistema educacional precisou ser reformulado para se adequar às novas exigências do capital, com destaque para a dimensão da gestão educacional, entendida como “estratégia de sustentação da reforma, fundamental para o sucesso da aprendizagem e a melhoria da qualidade da educação” (Araújo; Castro, 2011, p. 83).

Conforme Rodrigues (2021), esse modelo gerencial reforçou a demanda pelo cumprimento de metas e pela definição de prazos que se articulam com exigências externas à finalidade da escola pautada na apropriação do conhecimento historicamente acumulado e socialmente produzido. Como parte desse movimento, novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos, sendo articulados novos processos de reestruturação educativa.

Assim, as políticas neoliberais para a educação têm inserido o princípio da competência e produtividade do sistema escolar por meio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos ao contexto escolar, que visam uma subordinação do sistema educativo ao capital, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema (Hypolito; Vieira; Pizzi, 2009). Outra característica identificada pelos autores é a da combinação da centralização e descentralização:

- a. controle centralizado de aspectos pedagógicos por meio de mecanismos de avaliação nacional (sistema de avaliação em larga escala, provas e outros) com decorrente classificação das escolas, reformas curriculares visando um currículo nacional, programas de formação inicial de professores;
- b. transferências de responsabilidades das esferas maiores (federal e estadual) para as esferas locais (municipais), do poder público para comunidades locais, propostas de autonomia da gestão financeira, entre outros (Hypolito; Vieira, Pizzi, 2009, p. 102).

---

desencadeamento desse processo, a administração pública começou a se reformular, preocupando-se também com o desenvolvimento e os resultados das políticas públicas, pautando-se nos exemplos de eficiência, qualidade e produtividade. Essas iniciativas foram realizadas, inicialmente, em países anglo-saxão, a partir da década de 1980; depois, gradualmente, na Europa continental e no Canadá. Na América Latina e, especificamente, no Brasil, as primeiras iniciativas de reforma tiveram início na década de 1990 (Araújo; Castro, 2011).

No Brasil, as políticas educacionais neoliberais estão centradas, em boa medida, nesses mesmos princípios, em especial as políticas estaduais. A década de 1990 trouxe significativas mudanças no sistema de ensino no Paraná, que se realizaram no bojo das Reformas educativas ocorridas no contexto da América Latina, em adequação da educação às mudanças da ordem político-econômica mundial e “a uma concepção de Estado que privilegia a dimensão do privado em detrimento da de público (Tavares, 2004, p.45).

Desse modo, a centralidade adquirida pelo tema da “gestão escolar” no conjunto da política educacional no âmbito da SEED-PR, de certo modo, refletiu a preocupação de organismos internacionais<sup>13</sup> com a otimização, mais do que com a ampliação dos recursos, e com a obtenção de índices e resultados educacionais a partir de um parâmetro internacional (Tavares, 2004). A partir daí, a atenção deslocou-se das questões pedagógicas e centrou-se no processo de “gestão” como coordenação institucional do trabalho realizado nas escolas (Tavares, 2004).

Tavares (2004) descreve que, na década de 1990, foram elaborados dois projetos de financiamento internacional para a educação do Paraná: o Projeto Qualidade no Ensino Público no Paraná (PQE), destinado ao ensino fundamental, firmado com o BID; e o Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM), com o BIRD. Tavares (2004, p. 35), ainda destaca que as contradições desse período se revelam quando se observam as diferenças entre a proposta do Currículo Básico e a do Projeto Qualidade no Ensino Público no Paraná (PQE). Isso porque,

enquanto o último está voltado à melhor eficiência do sistema, ao aperfeiçoamento gerencial, à análise de custo/benefício, entre outros, aquele centrava suas preocupações nas questões pedagógicas para a formação de um cidadão crítico (Tavares, 2004, p. 36).

O tema da gestão tornou-se dominante, sobretudo, a partir de 1995. Na apresentação do documento “Dez Anos de Educação no Paraná” foram levantados pontos sobre este tema, como: o aprimoramento do sistema de estatísticas

---

<sup>13</sup>De acordo com Santos (1998), a partir dos anos 1990, iniciou-se um processo de transição que aproximou a política estadual do Paraná às expectativas dos organismos financiadores internacionais: O BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – conhecido como Banco Mundial) passaram a ter grande influência sobre a política educacional do Estado à medida que as crises econômicas do país e, conseqüentemente, o Paraná limitaram a possibilidade de financiamento das políticas educacionais pelo fundo público.

educacionais e da avaliação do rendimento escolar; o aumento da eficiência interna do sistema para otimização dos recursos disponíveis, organizando o sistema de administração da rede escolar neste sentido; modernos sistemas gerenciais, informatizados, que gerem informações, bem como aperfeiçoamento do fluxo destas, para que subsidiem a tomada de decisões da SEED, NREs e direções escolares (Tavares, 2004).

Observa-se, nesses pontos, a preponderância de questões relativas aos meios para a obtenção de resultados (produtividade) como: “gerenciamento, produção e controle de informações; avaliação de resultados; otimização” entre outros. Sendo a temática da gestão a que introduziu a apresentação das políticas e dos programas no Estado na década de 1990 (Tavares, 2004, p. 40).

O pressuposto do documento - Dez Anos de Educação no Paraná - era a necessidade de desburocratização da gestão escolar e de fortalecimento da autonomia da escola. Segundo Tavares (2004, p. 40), ao analisar o Programa Universidade do Professor<sup>14</sup>, criada em 1995, entende-se a concepção de gestão presente e a importância da temática. Até 1999, três modalidades de capacitação foram ofertadas: Seminário de Atualização e Motivação, para o trabalho com a autoestima e criatividade do professor; Seminário de Atualização Curricular, nas áreas de conteúdo do currículo, em gestão escolar e ações de apoio ao currículo; e Cursos de Especialização e Extensão. No documento, fica explícita a importância atribuída à gestão:

O grande foco do programa é a gestão, seja dos aspectos pedagógicos, seja dos aspectos administrativos da escola. O objetivo é ter uma escola melhor gerenciada, que resulte em mais e melhor educação para os alunos. (SEED/PR, 2001. p.5 – apud Tavares, 2004, p. 40).

Nesse mesmo período, consolidou-se o processo de municipalização do ensino, marcado pela ampla aceitação da descentralização da gestão educacional, autonomia da escola e adequação do currículo e da gestão às características regionais e locais (Tavares, 2004). É preciso uma análise crítica desse processo, no

---

<sup>14</sup>Na apresentação do documento “Dez Anos de Educação no Paraná” são indicadas as seguintes ações que visaram aprimorar os resultados do sistema de ensino: o Programa de Aceleração de Aprendizagem; e a Universidade do Professor. Esta é descrita como entidade vinculada à SEED e responsável pelo planejamento e execução das ações de capacitação continuada para os profissionais da educação básica do Paraná (Tavares, 2004, p.40).

qual os Municípios foram ficando cada vez mais sujeito às suas próprias condições, acentuando, por sua vez, o grau de desigualdade entre as redes de ensino (Tavares, 2004). Além disso, essa “descentralização” acabou por considerar apenas a escola – e comunidade escolar - na relação com outros espaços e interlocutores além do governamental, vista como a única responsável por administrar o acesso à educação no plano local (Tavares, 2004).

### 2.3.1 Indicadores Educacionais e Sistemas de Avaliação

Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) chamam atenção para os “programas de qualidade” que orientaram as políticas educacionais e curriculares neoliberais, a partir da década de 1990, baseadas em noção como “qualidade”, “competências” e “resultados”. Essas noções refletem a perspectiva do modelo gerencial da educação, que guarda sua referência nas orientações que o mercado estabelece para o Estado no contexto de sua associação ao atual estágio de acumulação internacional da economia capitalista (Rodrigues, 2021).

Ainda em relação ao documento “Dez Anos de Educação no Paraná”, entre os pontos de destaque estava o aprimoramento do sistema de estatísticas educacionais e da avaliação do rendimento escolar. Como exposto, de acordo com Tavares (2004), a discussão sobre a gestão do ensino teve como foco principal a unidade escolar. As políticas de descentralização realizaram um progressivo deslocamento da responsabilidade da Educação para o estabelecimento escolar, também a responsável por cumprir metas e prazos estabelecidos, “por um poder cada vez mais centralizado que, entretanto, aparece de forma difusa” (Tavares, 2004, p. 45). Nesta medida,

à centralidade da escola corresponde a centralidade da figura do diretor tido como gerente, ou melhor, gestor. Seu papel inclui aspectos como liderança, formação, controle, avaliação. É, ao mesmo tempo, o centro da estrutura de poder da escola e o único responsável pelos erros e acertos da gestão educacional. Daí a ênfase dada à necessidade de capacitá-lo “gerencialmente” (Tavares, 2004, p. 44-45).

Os objetivos desse processo passam a corresponder aos resultados definidos pelos órgãos centrais, e aferidos por meio de um sistema de avaliação massificada do rendimento escolar e, concomitantemente, buscam otimizar o repasse de recursos do

governo federal e responsabilizar a unidade escolar pela manutenção financeira e material da escola (Tavares, 2004).

Ainda, Tavares (2004) assinala como parte do acompanhamento e controle desse processo, a SEED instituiu o “Boletim da Escola” composto de: resultados da Avaliação do Rendimento Escolar, dados do Censo Escolar e opiniões de pais, alunos e direção da escola sobre aspectos da vida escolar. De acordo com a SEED-PR, esse “Boletim da Escola” é um instrumento que visa “promover uma reflexão por parte de toda a comunidade escolar no sentido de entender a situação atual e buscar caminhos para a melhoria dos resultados da educação no Estado” (Paraná, 2002, p.15).

Cada escola, ao se responsabilizar pelos seus resultados, busca caminhos para a melhoria dos resultados do Estado, prescindindo da atuação do poder público. Como escreve Bueno (2003, p. 158), além do alinhamento das políticas educacionais ao neoliberalismo, “a educação brasileira teve a empresa capitalista como modelo de qualidade para a escola”, tanto no campo administrativo, quanto no campo pedagógico”. De acordo com o autor, esse paralelo entre instituições tão distintas somente é possível quando se desvincula a educação de um processo formativo crítico e a escola torna-se uma continuidade das demais instituições, devendo encontrar “na lógica empresarial os referenciais para o controle de sua qualidade” (Bueno, 2003, p. 159) aferida por meio de indicadores educacionais<sup>15</sup>.

Destaca-se que os Indicadores Educacionais são calculados com base nos dados do Censo Escolar, principal instrumento de coleta de informações sobre rendimento dos estudantes na Educação Básica coordenado pelo INEP e realizado com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. As matrículas e os dados escolares coletados servem de base para o repasse de recursos do Governo Federal e para o planejamento e divulgação dos dados das avaliações realizadas pelo INEP.

---

<sup>15</sup>No Portal da Educação é possível acessar indicadores educacionais de uma escola, a partir da escolha de uma das seguintes guias: Alunos, Educadores, Gestão Escolar ou Comunidade. Basta identificar a opção “Consulta Escola”, selecionar seu NRE, Município e em seguida, clique em Consultar. O Sistema de consulta permite realizar um filtro de acordo com a Rede de Ensino: Particular, Municipal e Estadual. Na opção Rede de Ensino, basta clicar no ícone “lupa” localizada ao lado do nome da Escola que deseja realizar a pesquisa. Na parte inferior da página basta clicar em “Indicadores Educacionais” para realizar a consulta.



O Censo Escolar permite criar o indicador “Complexidade da gestão nas escolas”. De acordo com a Nota Técnica nº. 040-2014, do Ministério da Educação, a complexidade da gestão escolar se concretiza em quatro variáveis: (1) porte da escola, mensurado pelo número de matrículas escolares; (2) número de turnos de funcionamento, avaliado de acordo com horário de início – matutino, vespertino e noturno; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola, que avalia quais etapas ofertadas pela escola atendem alunos com idade mais elevada e; (4) número de modalidades oferecidas – educação infantil regular, anos iniciais regular e anos finais regular, ensino médio regular, educação profissional regular; Educação de Jovens e Adultos (EJA); educação especial (MEC, 2014).

Pode-se assim considerar que tal indicador, de acordo com a metodologia proposta pelo INEP, classifica as escolas delimitando os grupos/níveis de complexidade enumerados de 1 a 6 em ordem de menor para maior complexidade de gestão. Ainda, segundo o INEP é possível considerar que níveis de complexidade de gestão mais elevados estão associados a escolas de maior porte. Isso porque, assume-se que as escolas que (1) atendem mais alunos, (2) funcionem em mais turnos; (3) atendem alunos com idade mais avançada e (4) apresentem maior número de modalidades de ensino “gerenciam um maior número de docentes, mais arranjos para a organização das grades curriculares são necessários e mais desafios se enfrentam para a manutenção do aluno na escola” (MEC, 2014, p. 1).

Outro indicador, lançado em 2006, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que reúne os resultados de dois conceitos relacionados à noção de qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Em 2007, ao estabelecer as diretrizes que integram o Plano de Metas “Todos pela Educação”, o Ministério da Educação (MEC), definiu que a qualidade da educação básica seria

aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Assim, o IDEB, calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no censo escolar, e das médias de desempenho de sistemas padronizados de

avaliação, passou a ser o indicador oficial da qualidade da Educação Básica, instrumentalizado para subsidiar políticas de educação, inclusive a alocação de recursos públicos.

### 2.3.2 Programas de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar da SEED - PR

Em relação ao abandono e à evasão dos alunos na escola, no âmbito da SEED-PR, em 2005, foi criado (em parceria com o Ministério Público Estadual do Paraná) o “Programa de Mobilização para a Inclusão Escolar e a Valorização da Vida”, apresentado com o título “Fica Comigo”. O programa foi revisado e atualizado no ano de 2009. Nos documentos que apresentaram as propostas desse Programa, o combate à evasão escolar é colocado como principal meta. Entre os objetivos gerais e específicos do Programa, destacam-se:

#### Gerais

Criar uma rede de enfrentamento à evasão e exclusão escolar;

Promover a inserção no sistema educacional (Rede Estadual de Educação Básica do Paraná) das crianças e dos adolescentes que tenham sido excluídos, por evasão ou por não acesso à escola.

#### Específicos

Criar mecanismo de controle da evasão nas escolas estaduais do Paraná e realizar levantamento das crianças e dos adolescentes sem acesso à rede de ensino.

Realizar estudos, debates e ações conjuntas entre profissionais da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, representantes da Educação dos Sistemas Municipais, Conselhos Tutelares, Ministério Público, Escritórios Regionais de Assistência Social, Instituições de Ensino Superior, pais, alunos e comunidade em geral, despertando a responsabilidade de cada segmento na inclusão e permanência das crianças e dos adolescentes no sistema educacional.

Instrumentalizar os profissionais das escolas estaduais do Paraná em relação à criação e manutenção da rede de enfrentamento à evasão e exclusão escolar.

Mapear as causas da exclusão e evasão escolar, definindo as ações de acordo com as características das diferentes regiões do Estado do Paraná (PARANÁ, 2005, p. 4-5).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 86, indica que a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente deve ser feita por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais e envolver todos os entes da Federação. Esse conjunto articulado configura a

denominada Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente<sup>16</sup>. Nessa perspectiva, o “Fica Comigo” destaca a necessidade de aproximação da escola com essa Rede, em especial com os órgãos oficiais que podem ser buscados pela escola “para oferecer o suporte necessário para mediar a prevenção da evasão, localização do aluno ausente e o desenvolvimento de ações para o retorno e a permanência do aluno na escola” (Paraná, 2009, p. 6).

De acordo com Faleiros e Faleiros (2007, p. 79)

As redes são tecidos sociais que se articulam em torno de objetivos e focos de ação comuns, cuja teia é construída num processo de participação coletiva e de responsabilidades compartilhadas, assumidas por cada um e por todos os partícipes. As decisões são tomadas e os conflitos resolvidos democraticamente, buscando-se consensos mínimos que garantam ações conjuntas.

Na perspectiva do ECA, a noção de rede pressupõe a atuação e a responsabilidade de todos – escola, governo, família e sociedade civil – na construção de estratégias e de políticas articuladas de garantam a permanência escolar. A esse respeito, embora o Programa envolva a participação das instituições de proteção aos direitos de criança e adolescentes, como Conselho Tutelar, o Ministério Público do Paraná, o Tribunal de Justiça, entre outros, a escola – e comunidade escolar - ainda é colocada como a principal responsável por garantir a permanência dos estudantes.

Assim, recai sobre a unidade escolar a responsabilidade de conhecer os índices de abandono e evasão; as causas pelas quais as crianças e adolescentes deixam de frequentar a escola, bem como; envolver toda a comunidade escolar na definição de ações de enfrentamentos das possíveis causas do abandono e da evasão (Paraná, 2005, p. 8). Nesse processo, a SEED coloca-se apenas como “mediadora do contato entre Secretarias de Educação, Ministério Público e outros agentes da rede, para “instrumentalizar a escola sobre as ações que competem a cada segmento e que podem ser buscados por ela, uma vez esgotadas as possibilidades de retorno e permanência do aluno” (Paraná, 2009, p. 6).

Em relação ao mapeamento das causas de evasão, no Programa, a única

---

<sup>16</sup>Nos termos do ECA, a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente é composto, em especial pelos Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializados em Assistência Social (CREAS), Centro de Atendimento Psicossocial (CAPs) Conselho Tutelar; Conselhos de Educação; Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente; Escolas; Sistema de Justiça; Justiça da infância e da Adolescência, famílias e sociedade civil (Brasil, 1990).

estratégia da SEED-PR foi a criação da Ficha de Comunicação do Aluno Ausente (“FICA”), instrumento disponibilizado às escolas para a sistematização de ações de combate à evasão escolar. Segundo a SEED-PR, o principal agente desse processo de mapeamento seria o professor, quem deve comunicar a equipe pedagógica da escola, quando observar a ausência do estudante por cinco dias consecutivos ou, então, sete dias alternados no período de um mês (Paraná, 2005, p. 11). Importa notar que, de acordo com as orientações da SEED (2005), os dados produzidos sobre os motivos da ausência dos estudantes deveriam ser consolidados em forma de relatório e encaminhados aos Conselhos Municipais e Estaduais dos direitos da Criança e do Adolescente, da Educação e da Assistência Social para subsidiar a elaboração das políticas públicas.

Outro ponto que merece destaque é que, embora constasse na Ficha de Comunicação do Aluno Ausente a ausência de políticas públicas (que impactam no acesso e permanência) entre os possíveis motivos para o abandono e a evasão no documento elaborado pelo SEED em 2005, na atualização do Programa, em 2009, quando apresentados os principais motivos da evasão indicadas pelas escolas, não há qualquer menção a esse fator (ausência dessas políticas) como possível causa para o abandono e a evasão. Entre as causas, o destaque foi dado a questões que envolviam ou a família ou o próprio estudante, como: transferência de moradia; conflitos familiares; problemas de saúde; gravidez; desafogamento série-idade; reprovação; desmotivação (Paraná, 2009, p. 8-9).

Em 2012, a SEED-PR firmou o Termo de Convênio de Cooperação Técnica com o Ministério Público, a Associação dos Conselhos Tutelares e o Tribunal de Justiça do Paraná, visando a integração e conscientização dessas instâncias quanto às ações na prevenção e enfrentamento ao abandono e à evasão. Para orientar e subsidiar os profissionais da educação quanto à operacionalização dessas ações, elaborou, em 2013, o caderno de Programa de Combate ao Abandono Escolar (PCAE). Nesse Termo ficou estabelecido como responsabilidade da Secretaria da Educação a implantação de programa de informática para que o fluxo de atendimento fosse feito em sistema eletrônico, dispositivo para a elaboração e implantação do SERP<sup>17</sup> – Sistema Educacional da Rede de Proteção (Paraná, 2018).

---

<sup>17</sup>No terceiro capítulo do trabalho serão analisados os dados da plataforma SERP.

No âmbito do Programa de Combate ao Abandono (2018, 2ª edição), que atualizou o PCAE, elaborado em 2013 - a SEED-PR criou o Programa “Presente na Escola” (2019), com o objetivo de monitorar diariamente a frequência de estudantes e trabalhar de forma mais integrada com a rede de proteção de crianças e adolescentes para o enfrentamento ao abandono e à evasão. O Programa apresentou como metas atrair, manter a frequência e a permanência dos estudantes, na rede estadual de ensino, com um conjunto de estratégias e ações para mantê-los estudando, como a busca ativa para aumentar a participação e prevenir possíveis abandonos.

Utilizando a ferramenta - Power BI (Business Intelligence), na qual é possível monitorar diariamente a presença dos alunos e saber quais locais, colégios e turmas são pontos de atenção, o programa propõe implementar mecanismos de prevenção e combate ao abandono e à evasão escolar, evitando faltas frequentes.

O processo de combate ao Abandono Escolar inicia-se mediante a apuração da infrequência nas disciplinas que compõem a matriz curricular da escola. A primeira notificação parte dos professores que avisam à direção e equipe pedagógica das faltas dos alunos. Em seguida, a Equipe Pedagógica deve iniciar os primeiros encaminhamentos de busca ativa, via contato por telefone fixo ou móvel, mensagens de textos ou convocação por escrito (que pode ser enviada por meio de Carta registrada via Correios ou bilhete via comunidade) dos pais ou responsáveis para saber o porquê das ausências (Paraná, 2018).

Ainda de acordo com as orientações do PCEA, a Equipe Diretiva quando receber da Equipe Pedagógica a comunicação de que há estudantes infrequente, deve dar ciência no Formulário de Acompanhamento de Faltas Injustificadas e “empenhar todos os esforços para a localização do estudante e sua família, esgotando todos os recursos para encontrá-lo”, por meio da busca de crianças e adolescentes que estiverem fora da escola, em parceria com órgãos públicos da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente (Paraná, 2018, p. 24).

Esgotadas as providências no âmbito escolar para a reinserção dos alunos, a Equipe Pedagógica comunica ao Conselho Tutelar, por meio de ofícios e a própria inserção dos alunos no sistema SERP, para que sejam tomadas as devidas providências, e os mesmos entram em contato com os pais ou responsáveis. Cabe ao Conselho Tutelar tomar as medidas pertinentes em relação aos pais ou aos alunos. Se, mesmo com a ação do Conselho Tutelar, os estudantes não retornarem, cabe a

este órgão encaminhar o caso para à Promotoria de Justiça, comunicando a escola da ação determinada.

Tendo em mãos a primeira notificação, cabe ao Promotor de Justiça, depois de tomar ciência de todas as ações efetivadas pela escola e pelo Conselho Tutelar, buscar o retorno dos estudantes à escola por vias legais. De qualquer modo, o Promotor de Justiça dará ciência do acontecido ao Conselho Tutelar e à Escola, devolvendo em via online SERP à escola, que fará o registro do ocorrido.

As ações de combate à evasão escolar - diferentemente do abandono, que requer acompanhamento diário da frequência - acontecem anualmente, após levantamento realizado pela secretaria e direção da escola, dos estudantes cujos responsáveis não realizaram matrícula para o ano seguinte. Essas ações serão abordadas com mais detalhe no próximo capítulo do trabalho.

No intuito de reverter os índices de abandono e evasão são indicadas diferentes ações que devem ser desencadeadas pela escola como entrar em contato com a família por meio de telefonemas, recados, bilhetes, reuniões trimestrais, fazer anotações nas Fichas de Acompanhamento (professores e Equipe Pedagógica), atender individualmente o aluno, aconselhamento, fazer acompanhamento e adotar os procedimentos previstos no Programa Presente na Escola e, como último recurso inserir o aluno no Sistema Educacional da Rede de Proteção (SERP) para que o Conselho Tutelar tome as medidas cabíveis. Esse trabalho ocorre durante todo o ano letivo, sendo, portanto, uma ação prevista todos os anos e cuja necessidade não se esgota, sendo uma das mais presentes no dia a dia da Equipe Pedagógica, consolidada durante todo o ano letivo. Essas ações serão abordadas com mais detalhes no próximo capítulo do trabalho.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 A VIA DE MÃO DUPLA À EVASÃO ESCOLAR

Esta seção se inicia com duas críticas feitas por Saviani (2013) sobre a Educação brasileira, que auxiliam na compreensão dos dados apresentados e discutidos sobre permanência e evasão, são elas: referentes ao investimento em educação e ao fato de estar nas mãos dos interesses da “elite” econômica do país. O autor ressalta que a criação das escolas primárias (ou de primeiras letras) foi legislada em 15 de outubro de 1827, durante o Primeiro Império, atribuindo sua necessidade às cidades, vilas e lugares mais populosos, no entanto, poucas foram de fato criadas e com um agravante, em 12 de agosto de 1834, um Ato Adicional à Constituição colocou o ensino primário sob responsabilidade das províncias, desobrigando o Estado Nacional dos cuidados. Interessante que até hoje, o ensino fundamental é de responsabilidade dos municípios e o ensino médio, dos estados.

Considerando os 49 anos do Segundo Reinado, Saviani (2013) destaca que o investimento máximo em Educação chegou a 2,55%. Esses dados são interessantes porque, ao analisarmos o investimento em Educação nos últimos 20 anos, desde 2003, vemos que o investimento máximo foi de 1,54% do PIB, em 2017, segundo dados de Lindesay (2022), publicados no Sinasefe (Tabela 3.1 e Figura 3.1). Números por si sós dizem muito pouco sobre o que de fato aconteceu: embora com uma porcentagem efetiva mais baixa na série histórica considerada, de 2007 a 2010, foi o período de maior expansão do ensino público federal, com a criação dos institutos federais (de ensino superior e médio-técnico) e de ampliação das vagas no ensino superior federal com o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Destoa totalmente do valor de maior investimento na série histórica, em 2017, cujo investimento foi de 1,54% do PIB.

A Tabela 3.1 consiste em dados de 2003 a 2022 do quanto foi investido em Educação a partir do valor do PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro. Os dados mostram o valor do PIB por ano; o valor (em Reais) empenhado para a Educação; este valor, em porcentagem em relação ao PIB; o valor (em Reais), de fato, executado; a porcentagem deste valor em relação ao empenhado; e, por fim, o valor executado em porcentagem ao PIB – última coluna, destacada em cinza. Este último valor foi utilizado para construir o Gráfico 3.1. Nele, vemos o aumento do investimento em Educação (de 2003 a 2021): grande aumento entre 2010 e 2014, uma estabilização

entre 2015 e 2017, e uma nova queda no investimento a partir de 2017.

**Tabela 3.1** Investimento em educação, de 2003 a 2023

Ano	PIB (Tri R\$)	Empenho (Bi R\$)	% PIB*	Executado (Bi R\$)	% empenhado*	% PIB*
2003	1,72	14,326	0,83%	12,344	86,17%	0,72%
2004	1,96	14,532	0,74%	13,270	91,32%	0,68%
2005	2,17	16,187	0,75%	14,021	86,62%	0,65%
2006	2,41	19,666	0,82%	17,068	86,79%	0,71%
2007	2,72	24,563	0,90%	19,994	81,40%	0,74%
2008	3,11	28,250	0,91%	23,733	84,01%	0,76%
2009	3,33	36,679	1,10%	30,749	83,83%	0,92%
2010	3,89	48,501	1,25%	40,789	84,10%	1,05%
2011	4,37	58,453	1,34%	47,054	80,50%	1,08%
2012	4,81	72,575	1,51%	57,225	78,85%	1,19%
2013	5,33	82,571	1,55%	65,890	79,80%	1,24%
2014	5,78	93,897	1,62%	80,903	86,16%	1,40%
2015	6,00	103,779	1,73%	88,600	85,37%	1,48%
2016	6,27	106,738	1,70%	95,184	89,18%	1,52%
2017	6,60	111,405	1,69%	101,815	91,39%	1,54%
2018	6,89	112,189	1,63%	95,589	85,20%	1,39%
2019	7,30	114,081	1,56%	94,474	82,81%	1,29%
2020	7,45	105,396	1,41%	88,075	83,57%	1,18%
2021	8,68	112,482	1,30%	96,055	85,40%	1,11%
2022	9,9	100,416	1,01%	34,714**	34,57%**	0,35%**

(\*) Cálculo executado pela autora.

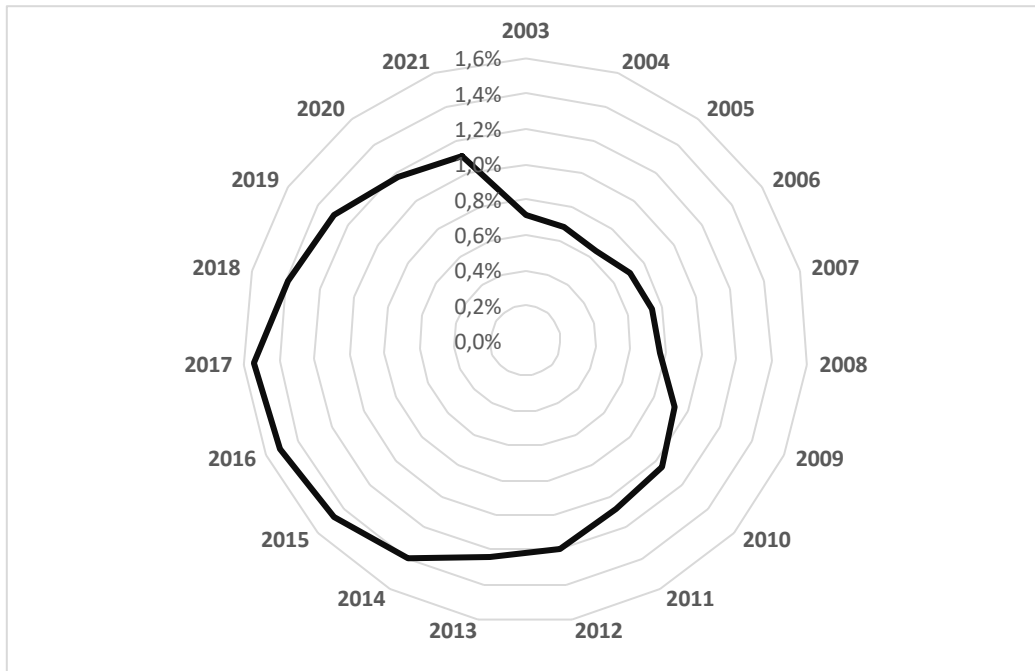
(\*\*) dados até abril 2022.

Fonte: Lindsay (2022), em [https://sinasefe-sc.org.br/files/1070/220526\\_educacao\\_evolucao\\_investimentos.pdf](https://sinasefe-sc.org.br/files/1070/220526_educacao_evolucao_investimentos.pdf), acesso 3/jul./2023

Organizado pela autora.



**Figura 3.1** Gráfico: Investimento em educação (% empenhado do PIB), entre 2003 e 2021.



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados descritos nesta pesquisa são efeitos do tratamento dado à Educação, cujo ponto de inflexão ocorreu no governo FHC (1995-2002), segundo Saviani (2013), que atribuiu o nome “promiscuidade público-privada” ao período, marcado pela tendência do Poder Público em transferir a responsabilidade pela educação para a sociedade, guardando para si o poder de regulação e de avaliação das instituições de ensino e do processo educativo. Ainda de acordo com o autor, essa tendência operou uma inversão no princípio constitucional que considera a educação direito de todos e dever do Estado, “passando-se a considerar a educação pública como dever de todos e direito do Estado” (Saviani, 2013, p. 754), e acentuando o processo de precarização geral do ensino no país, especialmente o público.

## 3.2 ANÁLISE DO PPP E DO PROGRAMA DE COMBATE AO ABANDONO (2018)

### 3.2.1 A categoria Permanência

São apresentados a seguir os dados sobre permanência obtidos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e no Programa de Combate ao Abandono (2ª edição, 2018). A partir da leitura dos dois documentos e com o uso da ferramenta de busca do Word Office, a palavra “permanência” foi destacada e os trechos que a continham foram separados. O quadro 3.1 apresenta os trechos selecionados em que a ocorrência da palavra foi encontrada no PPP. O quadro 3.2 apresenta os trechos encontrados no Programa. Nesses quadros, estão analisadas as ações que visavam a permanência a partir dos enunciados e a quem seria atribuída a responsabilidade pela ação. Esses trechos tiveram mais dois tratamentos: o conjunto todo selecionado foi submetido à construção de um modelo chamado “nuvem de palavras”<sup>18</sup> (Figuras 3.2 e 3.3) e as ações, responsabilidades, causas e consequências atribuídas à permanência foram colocadas no modelo de três eixos (escola-sujeito-social) – (Figuras 3.4 e 3.5 ).

**Quadro 3.1** Relações sobre a *permanência* no PPP

TRECHO	POSSUI AÇÃO?	RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA
Percebe-se ainda na família de nossos alunos índices acentuados de analfabetismo, principalmente entre os que residem ou residiam na zona rural, onde o acesso e <b>permanência</b> na escola são mais difíceis, devido ao trabalho e a falta de incentivo dos patrões e até mesmo da própria família, na época em que se encontravam em idade escolar (p. 28)	Não. Apresenta informações externas à escola e vagas.	Estudantes e famílias. Sociedade.
Procuramos realizar um trabalho eficaz, positivo, visando oferecer à	Há alusão a ações, mas não são descritas.	Escola e estudantes.

<sup>18</sup>As nuvens de palavras são uma espécie de gráfico que apresenta as frequências de uso das palavras em um texto. O tamanho da palavra apresentada na nuvem se refere à quantidade de vezes que aparece no trecho selecionado.

TRECHO	POSSUI AÇÃO?	RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA
<p>comunidade um ensino de qualidade e nos empenhando cada dia mais na questão da <b>permanência</b> do aluno na escola, com sucesso, pois se o aluno não tem êxito no processo educacional, todo o trabalho da escola perde o sentido (p. 32-3)</p>		
<p>Em suma, mesmo sabendo que nossos alunos apresentam dificuldades pessoais e familiares e que isso tem impacto no processo de aprendizagem, não significa que a aprendizagem seja impossível, desde que se promova a adaptação às necessidades daquele que vem para aprender. <i>É preciso refletir sobre a importância do papel da escola para o futuro do aluno e por extensão da comunidade e da sociedade a qual ele pertence, cabendo principalmente reflexões e ações no sentido de garantir a função social da escola, manter o interesse e o comprometimento do professor com uma Educação de qualidade o que culminará no êxito e na <b>permanência</b> do aluno na escola (p. 33).</i></p>	<p>Há alusão a ações, mas não são descritas.</p> <p>Ações vagas como “é preciso refletir”.</p>	<p>Escola.</p>
<p>O sistema educacional brasileiro apresenta melhorias significativas porque ampliou muito o número de crianças na escola, mas ainda é <i>preciso seguir melhorando, aumentando o investimento na escola, que conseqüentemente vai contribuir</i></p>	<p>Há alusão a ações, mas não são descritas.</p> <p>Ações vagas como “é preciso refletir”.</p>	<p>Sistema educacional</p>

TRECHO	POSSUI AÇÃO?	RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA
<p>decisivamente para o desenvolvimento do país, do ponto de vista social, econômico e ético, garantindo que todos os alunos brasileiros tenham mais tempo na escola e que essa <b>permanência</b> traga êxito para sua vida social (p. 41).</p>		
<p><i>O Colégio só realiza a sua função social quando realmente cria espaços de exercícios do direito de cidadania. É função do colégio auxiliar na formação cidadã, assegurando ao aluno o acesso e <b>permanência</b> com sucesso dentro desse espaço, o sucesso é garantido quando a escola oferece um ambiente propício às aprendizagens significativas e às práticas e convivência democrática (p. 54).</i></p>	<p>Há alusão a ações, mas não são descritas e/ou são vagas.</p>	<p>Escola.</p>
<p>A Frente de Atuação Alunos Faltosos nos coloca de frente com problemas que estamos combatendo há muito tempo. Sabemos que o acesso na escola, em nossa realidade de atuação é uma questão consolidada; quanto a <b>permanência</b> com sucesso ainda precisamos avançar bastante (p. 62)*</p>	<p>Há alusão a ações, mas não são descritas e/ou são vagas.</p>	<p>Escola.</p>
<p>Relatórios gerenciais diários, mensais e semanais subsidiarão a Seed-PR para pensar em estratégias para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico, o clima de acolhimento na escola e o mapeamento de boas práticas pedagógicas e de</p>	<p>Há alusão a ações, mas não são descritas e/ou são vagas.</p>	<p>Escola.</p>

TRECHO	POSSUI AÇÃO?	RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA
gestão. Dessa forma, contribui-se para a <b>permanência</b> dos estudantes na escola, o sucesso no aprendizado e a conseqüente conclusão de sua escolaridade (p. 83).		

**Quadro 3.2** Relações sobre e *permanência* no Programa de Combate ao Abandono Escolar (2018)

TRECHO	POSSUI AÇÃO?	RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA
A educação, enquanto um direito universal, implica na obrigatoriedade do acesso e <b>permanência</b> das crianças e adolescentes entre 04 e 17 anos às instituições de ensino. Esse direito é assegurado pela legislação brasileira, sendo dever do Estado garantir sua efetivação. (p. 6)	Não.	Estado
Assim, por meio de suas ações, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) busca implementar políticas públicas educacionais de prevenção e combate ao abandono e à evasão, procurando evitar a infrequência escolar injustificada e efetivar o direito ao acesso, <b>permanência</b> e sucesso de crianças e adolescentes na escola (p. 7)	Há alusão a ações, mas não são descritas.	Estado – SEED
As ações deste programa visam prevenir e combater casos de abandono e	Registro de infrequência injustificada e por meio do SERP.	Escola e Rede de Proteção à Criança e ao

TRECHO	POSSUI AÇÃO?	RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA
<p>evasão, por meio da sistematização dos registros de infrequência injustificada e das ações da escola e dos equipamentos da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente, por meio do SERP e dos formulários, buscando, assim, a <b>permanência</b> dos estudantes matriculados (p.8)</p>		<p>Adolescente, destaque para o Conselho Tutelar.</p>
<p>As reflexões sobre as situações de abandono e evasão escolar são muito recorrentes nas instituições de ensino, porém esse movimento também deve ser realizado por toda a sociedade, no entendimento que garantindo a <b>permanência</b> e sucesso dos estudantes na educação básica, também se garante o desenvolvimento econômico e social do país (p. 10)</p>	<p>Ações vagas como “movimento de reflexão”</p>	<p>Sistema educacional e sociedade</p>
<p>Papel da escola no acompanhamento diário da frequência dos estudantes, apurando o número de faltas de modo a evitar preventivamente o abandono; na investigação e identificação de possíveis causas que levam estudantes ao abandono; além da busca por iniciativas pedagógicas que visem à <b>permanência</b> e sucesso do estudante (p.12)</p>	<p>Há alusão vaga a “iniciativas pedagógicas”</p>	<p>Escola</p>
<p>Implementar mecanismos de prevenção e combate ao abandono e evasão escolar, evitando a infrequência e efetivando</p>	<p>Há alusão genérica a “mecanismos de prevenção e combate”.</p>	<p>Escola.</p>

TRECHO	POSSUI AÇÃO?	RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA
<p>o direito ao acesso, <b>permanência</b> e sucesso de todos os estudante (p. 16)</p>		
<p>Realizar estudos, debates e ações conjuntas de combate e prevenção ao abandono e à evasão escolar entre profissionais que atuam na Educação Básica do Paraná, representantes da Educação dos Sistemas Municipais, Instituições de Ensino Superior, responsáveis, estudantes, instâncias colegiadas e comunidade em geral, despertando a responsabilidade de cada segmento na inclusão e <b>permanência</b> das crianças e adolescentes no sistema educacional (p. 18).</p>	<p>Há alusão a ações, mas não são descritas e/ou são vagas.</p>	<p>Todos segmentos da sociedade e do Estado.</p>
<p>A Equipe Gestora deverá articular as instâncias colegiadas, para que, por meio de seus representantes, desenvolvam estratégias e mecanismos para o retorno e a <b>permanência</b> do estudante na escola</p>	<p>Há a alusão à “articulação das instâncias colegiadas</p>	<p>Escola</p>
<p>Caso as medidas aplicadas pelo Conselho Tutelar não tenham surtido efeito, o Ministério Público tomará as devidas providências legais para o combate à evasão escolar e responsabilização dos pais por eventual prática de infração administrativa e do crime de abandono intelectual previsto no art. 246 do Código Penal, sem prejuízo de ações de promoção junto à Comunidade Escolar para a garantia do acesso, da</p>	<p>Sim. Responsabilização administrativa e penal das famílias</p>	<p>Ministério Público</p>

TRECHO	POSSUI AÇÃO?	RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA
<p><b>permanência</b> e do sucesso escolar</p> <p>Formulário de notificação obrigatória de Estudante Ausente – compromisso acordado com o responsável pelo estudante – propiciar condições para o comparecimento e a <b>permanência</b> do filho na instituição de ensino</p>	Não há ações.	Família

Em relação à análise executada com os trechos selecionados que pretendiam descrever as relações da permanência com a escola, no PPP, o que se destaca é um conjunto de ações vagas, que pouco tem de concreto sobre o tema. A permanência aparece como algo abstrato, embora a escola se imponha como elemento importante de ação e sobretudo de responsabilidade, seguida pelos estudantes – como também se destaca na nuvem de palavras.

**Figura 3.2** Nuvem de palavras dos parágrafos em que o termo “permanência” foi encontrado no PPP, com as 50 palavras mais citadas

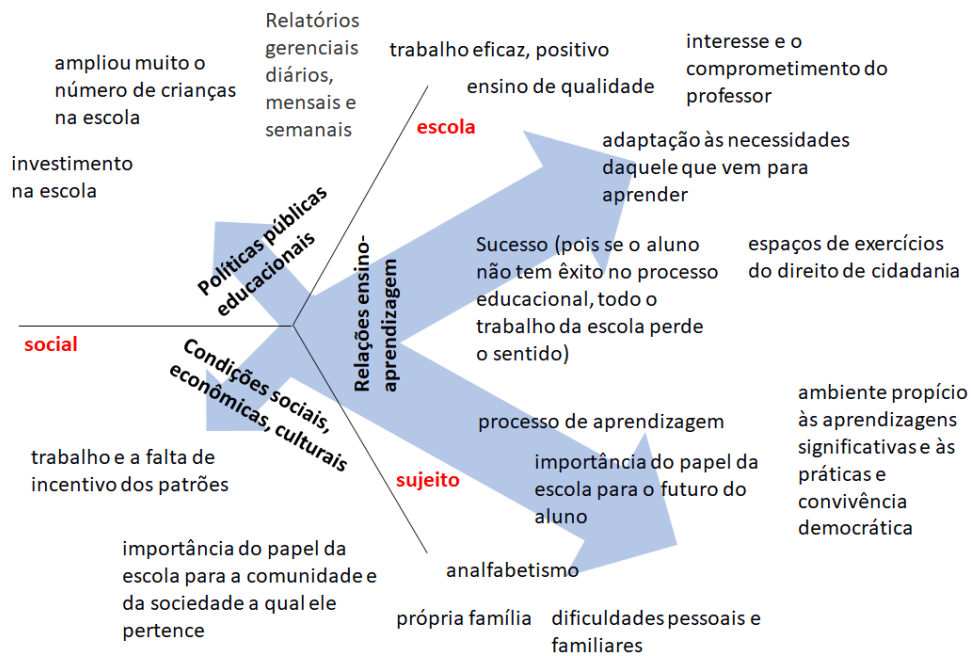




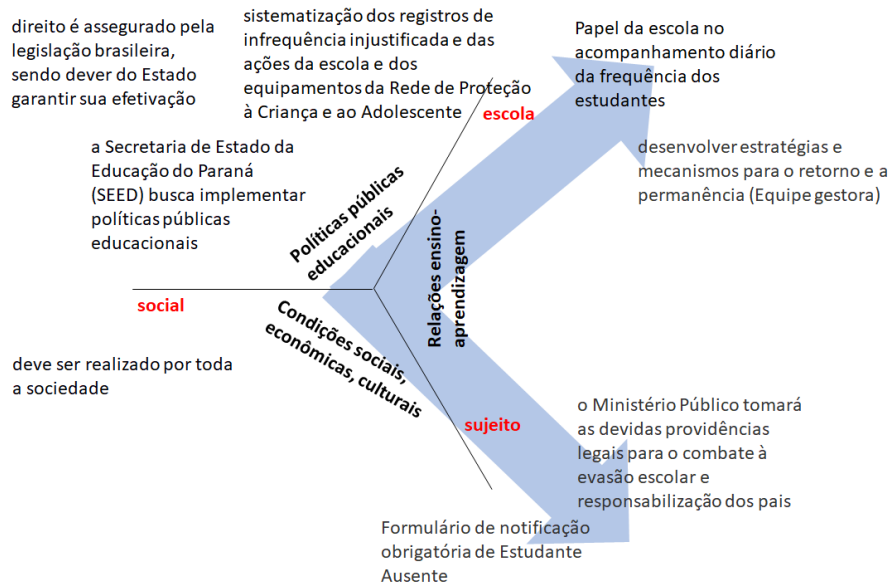
**Figura 3.3** Nuvem de palavras dos parágrafos em que o termo “permanência” foi encontrado no Programa (2018), com as 50 palavras mais citadas



**Figura 3.4** Conjunto de responsabilidades atribuída à “permanência” no PPP



**Figura 3.5** Conjunto de responsabilidades atribuída à “permanência” no Programa (2018)



Em relação à análise do Programa de Combate ao Abandono Escolar (2018), o que se destaca é o fato de que, embora a “permanência” apareça como um *direito* e, ao mesmo tempo, um *dever* do Estado (Paraná, 2018, p. 6), inclusive com destaque para a responsabilidade da SEED em implementar políticas educacionais para a garantia do acesso e da permanência escolar (Paraná, 2018, p. 7) – não há uma única ação prevista para sua garantia.

Outro ponto relevante é a permanência estar quase sempre associada no documento aos trechos sobre a estratégia de controle das infrequências injustificadas dos estudantes. Observa-se isso, por exemplo, no seguinte trecho, que afirma ser papel da escola “implementar mecanismos de prevenção e combate ao abandono e evasão escolar, evitando a infrequência e efetivando o direito ao acesso, permanência e sucesso de todos os estudante” (Paraná, 2018, p. 16).

Dessa maneira, quando o documento evoca, entre outras normativas, o artigo 227 da Constituição Federal, que determina que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar às crianças e adolescentes o direito à educação, bem como o art. 5º da Lei n. 9394/96, que estabelece que o Poder Público deverá zelar, junto aos pais ou responsáveis pela frequência à escola, não o faz para destacar a necessidade

de o Estado garantir políticas públicas de acesso e permanência escolar, mas apenas para enfatizar a responsabilidade das famílias em matricularem seus filhos e acompanharem sua frequência e aproveitamento escolar (Paraná, 2018).

Na comparação das análises do PPP e do Programa estadual são nítidos alguns elementos. Pela análise das nuvens de palavras e pelos enunciados dos trechos destacados, o Programa estadual apresenta a permanência como o oposto da evasão e do abandono. Outro detalhe possível de se inferir, na comparação entre as nuvens de palavras e os quadros 3.1 e 3.2, é o esvaziamento de sentido e de função dos textos: embora os documentos sejam repletos de “conteúdos”, há uma repetição de termos como abandono, evasão, permanência, sucesso, fracasso, mas sem discussão, são apresentados como realidades concretas. Não aparecem termos que explicitem ações, o que deveria compor o conjunto dos documentos, uma vez que seria este o principal objetivo deles. Nota-se, de certa forma, a superficialidade desses documentos.

A lógica atribuída diz respeito ao fato de a família dever garantir a permanência, a despeito de qualquer condição material adversa, com efeito, o próprio Estado se desresponsabilizaria pelo efetivo comprometimento legal com a permanência de alunos, que deveria ser por meio de políticas públicas e de condições estruturais das escolas. Essa responsabilização das famílias pela permanência escolar é reforçada no formulário de notificação obrigatória de Estudante Ausente – previsto no documento, que prevê “compromisso acordado com o responsável pelo estudante – propiciar condições para o comparecimento e a permanência do filho na instituição de ensino”, (Paraná, 2018), assim como no âmbito do Programa Presente na Escola (2019), que será discutido na última seção deste capítulo.

As três ações apresentadas no modelo dos eixos (Figura 3.6), apresentam o papel do Estado, mas com ações vagas, ao mesmo tempo que cita a legislação. O seguinte trecho do Programa é sintomático dessa relação,

[A escola deve] implementar mecanismos de prevenção e combate ao abandono e evasão escolar, evitando a infrequência e efetivando o direito ao acesso, permanência e sucesso de todos os estudante (p. 16)

A escola segue quase à risca o Programa; de fato, a única estratégia de combate à evasão e ao abandono são os mecanismos de controle e de coerção das

famílias. Não se fala, nos documentos, de “condições de permanência”, mas apenas de permanência. Ao não se falar das condições, mas ao se atribuir a responsabilidade às famílias, só resta concluir que quem deve garantir tais condições são as próprias famílias. Os documentos também não definem o termo, mas ele aparece como consequência da frequência (com efeito da não evasão e do não abandono) e não a frequência como consequência das condições de permanência, que deveriam ser garantidas, em tese, legalmente pelo Estado.

Estes dados corroboram a crítica feita por Saviani, de que a educação brasileira contém um paradoxo na formação do estudantes, embora explicitamente, em diversos documentos, a necessidade do “exercício consciente da cidadania”, por meio da ação educativa formando cidadãos críticos, ativos e transformadores, caminha no sentido de produzir cidadãos “dóceis, colaboradores, compreensivos das diferenças e desigualdades, respeitosos da ordem social e conformados à situação vigente; submissos, portanto, às normas e valores próprios da sociedade tal como se encontra constituída” (Saviani, 2017, p. 659). Essa concepção é nítida nos seguintes trechos do PPP da escola, inclusive, o conceito de cidadania é bastante vago, esvaziado de significado, também ressalta a questão da desigualdade como ancoramento em um discurso progressista, mas inserido, pelo conjunto do documento, nos ideais burgueses. A “cidadania” ganha assim o significado de que fala Saviani, tornar os estudantes em conformação à norma estabelecida.

O Colégio só realiza a sua função social quando realmente cria espaços de exercícios do direito de cidadania. **É função do colégio auxiliar na formação cidadã**, assegurando ao aluno o acesso e permanência com sucesso dentro desse espaço, o sucesso é garantido quando a escola oferece um ambiente propício às aprendizagens significativas e às práticas e convivência democrática (PPP, p. 54, grifo meu).

Uma Educação de qualidade tem como objetivo formar cidadãos aptos a enfrentar os desafios que se fazem presentes em uma sociedade com tantas desigualdades sociais e que se reflete na escola pública com maior intensidade (PPP, p. 41).

Na sequência, o PPP apresenta as características desse aluno que pretende formar: “crítico e reflexivo, capaz de utilizar diferentes linguagens para se comunicar em diferentes contextos e argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias e pontos de vista” (p. 54). Certamente é desse tipo de pessoa que a sociedade precisa, no entanto, não há ações que condigam com esse resultado.

Os dados do PPP indicam o que Saviani (2017) ressalta: a sociedade é movida por ideais burgueses sobre o proletariado, os alunos – sobretudo das escolas públicas – representam bem as ações de “incorporar o proletariado à ordem burguesa” (p. 660); o que os dados revelam é um movimento enunciativo de deslocamento das responsabilidades da ação educativa para os estudantes e suas famílias.

Destaca-se, no PPP, uma ação concreta executada pela escola, e que tem total complacência com a discussão proposta por Saviani, comentada anteriormente: além da responsabilização das famílias, sem considerar todos os problemas enfrentados por elas – e que são elencados no documento – a estratégia da permanência é deslocada para o Conselho Tutelar. Cabe à escola a vigilância (com o nome de acompanhamento) dos estudantes. Em relação às condições das famílias, o documento revela:

Quanto às características socioculturais e econômicas do nosso alunado, muitos deles provêm da classe média baixa, vem de uma comunidade predominantemente agrícola, onde os pais trabalham em serviços braçais em propriedades rurais, prestando serviços na zona rural do município e também em municípios vizinhos em atividades agrícolas (p. 27).

A outra parte dos alunos é itinerante, ou seja, fazem matrícula, frequentam as aulas por algum tempo e logo pedem transferência para outras escolas, geralmente do Estado de Minas Gerais, na época da colheita do café, e São Paulo na colheita da laranja; muitos retornam após alguns meses trazendo a mesma transferência que levaram, porque lá não frequentaram nenhuma escola (PPP, p.28).

De antemão, o conceito de família concebido pelo PPP tem uma problemática, uma família estruturada, capaz de cuidar dos filhos seria aquele modelo arquetípico de família tradicional heteronormativa, qualquer diferença disso seria considerada desestruturada; no documento, pode-se ler:

Outro grande problema enfrentado pela escola são os casos de famílias desestruturadas, cujos pais separados não apresentam condições financeiras, psicológicas e comprometimento para cuidar das crianças que são obrigados a morar ou com o pai, ou com a mãe, com parentes (principalmente avós) – alguns já com certa idade e que não dão conta de cuidar dessas crianças (PPP, p. 28).

Esse tipo de “composição familiar” de que fala o documento não é exclusividade da cidade onde se localiza a escola, é basicamente o formato da maior parte das famílias no Brasil e em outras partes do mundo. Segundo dados do IBGE, em 2018, 7,8 mi de mulheres negras e 3,6 mi de brancas viviam em uma família monoparental

com filhos menores de 14 anos. De acordo com a tese de doutorado de Minamiguchi (2017), em que foi estudada a monoparentalidade feminina no Brasil, a dita família tradicional, com pai e mãe e filhos residindo juntos, aconteceu até os anos de 1960, a partir de então, houve a emergência de uma pluralidade de tipos familiares, cuja monoparentalidade feminina tornou-se prevalente. Segundo dados do IBGE de 2014 (referente a 2010), das famílias monoparentais, 84,7% eram chefiadas por mulheres (Minamiguchi, 2017). O autor ressalta um dos aspectos do machismo envolvido nessa constituição: homens viúvos ou separados com filhos têm mais chances de se casar novamente do que mulheres nas mesmas condições, some-se o fato de que a guarda das crianças, em caso de separação, fica, na grande maioria das vezes, a cargo da mulher.

É também em Norbert Elias (1994) que se encontra uma possível explicação para a relação estabelecida entre as famílias de que fala o PPP. Embora a relação que estabelece entre cultura e civilização, na comparação entre franceses/ingleses e alemães, nos séculos XIX e XX, é na noção de *cultura* que o PPP separa a escola das famílias e atribui à primeira a responsabilidade do acesso aos bens culturais às segundas (podemos entender como todo o conhecimento ensinado na escola). Nada disso é exclusividade do PPP da escola, é esse o papel atribuído socialmente às escolas, mas delimita a separação entre uns e outros, qual tem “mais cultura” e qual tem menos. E o fato de ter menos cultura implicaria como resultado menores oportunidades. Oportunidades essas que não estão na escola, mas nas condições sociais e econômicas das famílias, que já servem de elementos *a priori* de exclusão.

Dispomos de uma comunidade pobre, porém com um nível cultural enraizado nas pequenas tradições, usos, costumes e religião, que ainda prevalece na maior parte das pessoas. Somente a minoria tem acesso aos meios culturais oferecidos pelos grandes centros. Nesse contexto é a escola que oferece aos alunos, aos pais e comunidade, a oportunidade de aquisição de conhecimentos culturais, por meio do saber ofertado por essa instituição de ensino, de promoções, passeios e excursões propiciando a integração entre escola – família – comunidade (PPP, p. 28).

Cabe acionar aqui as reflexões de Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 27) que abordam a noção de cultura como um dispositivo, que opera por duas vias:

uma produtiva, no sentido de construir sentidos e o real; e outra como espaço utilizado pelas políticas públicas, espaço que circunscreve a esfera do social e nela atua como um campo de contenção do caráter disruptivo que a diferença anuncia [...].

A cultura [e diferenças] de estudantes e de suas famílias é produzida pelo PPP como um “problema” que acarreta desvantagens para o aprendizado e que, portanto, precisa ser “tolerada” pela escola. Nesse sentido, é possível afirmar que o PPP ainda está “sob o manto da diversidade”, uma forma de gestão exercida pela política pública no campo da cultura, como uma estratégia de apaziguamento das desigualdades e de esvaziamento do campo da diferença, que mantem intactas as hierarquias sociais (Rodrigues; Abramowicz, 2013, p. 18). Nessa perspectiva, recai às famílias toda a responsabilidade dos problemas encontrados na escola: por serem “desequilibradas”, não são capazes de garantir a frequência de seus filhos e filhas na escola; logo, o “descaso” das famílias implicaria falhas na permanência. Vejamos nos próximos itens como essa lógica mobiliza o que os documentos dizem sobre o abandono e a evasão e como as estratégias assumidas pela escola corroboram a responsabilização das famílias, tendo o Conselho Tutelar como último recurso de “reparação moral e estrutural” das famílias, sendo simbolicamente uma entidade ameaçadora e punitiva.

### 3.2.2 Categorias Evasão/Abandono

São apresentados a seguir os dados sobre abandono e evasão obtidos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e no Programa de Combate ao Abandono Escolar (2ª edição, 2018). A partir da leitura dos dois documentos e com o uso da ferramenta de busca do Word Office, as palavras “abandono” e “evasão” foram destacadas e os trechos que as continham foram separados. O Quadro 3.3 apresenta os trechos selecionados em que a ocorrência das palavras foram encontradas no PPP. O Quadro 3.4 apresenta os trechos encontrados no Programa de Combate Abandono Escolar (2ª edição, 2018).

Nesses quadros, estão analisadas as ações que visavam o enfrentamento ao abandono e evasão a partir dos enunciados e a quem seria atribuída a responsabilidade pela ação. Esses trechos tiveram mais dois tratamentos: o conjunto todo selecionado foi submetido à construção de um modelo chamado “nuvem de palavras” (Figuras 3.6 e 3.7) e as ações, responsabilidades, causas e consequências atribuídas ao abandono e à evasão foram colocadas no modelo de três eixos (escola-sujeito-social) – (Figuras 3.8 e 3.9).

**Quadro 3.3** Relações sobre *abandono* e *evasão* no PPP

TRECHO	POSSUI AÇÃO?	RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA
<p>[...] os educadores brasileiros procuram superar problemas, como: lidar com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, com a indisciplina, com a <b>evasão</b> e o <b>abandono</b>, com infrequência, com a violência na escola, com a falta de interesse dos alunos e como envolver as famílias com as questões educacionais dos filhos. Aprenderam de forma gradativa a compartilhar dificuldades e sonhos, buscando caminhos para uma educação voltada à transformação social e à superação desta sociedade desigual (p.41)</p>	<p>Não. Apresentam-se os problemas relacionados ao abandono e fazem-se alusões a ações de maneira geral e vaga.</p>	<p>Escola, famílias e estudantes.</p>
<p>A reprovação e o <b>abandono</b> das aulas, em nosso colégio, também é uma triste realidade que ainda faz parte do cotidiano escolar, mas estamos agindo de forma interativa, procurando soluções e temos percebido alguns resultados, principalmente com relação ao <b>abandono</b> (p. 48).</p>	<p>Descrição vaga de abandono como “condição triste”; não há ações, destaque-se o uso adverbial para as ações “de forma interativa”.</p>	<p>Escola</p>
<p>O plano foi organizado em frentes de atuação, que correspondem às dimensões: Redução de reprovação; redução do <b>abandono</b>; melhoria da aprendizagem de leitura; interpretação e escrita; melhoria de aprendizagem de</p>	<p>Embora as ações descritas sejam vagas, apresenta o resultado de tais ações: “diminuição do abandono”, com outros efeitos, que pela enunciação conjunta de ideias, supõem-se associados.</p>	<p>Escola</p>



TRECHO	POSSUI AÇÃO?	RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA
<p>resolução de problemas (p. 62)</p> <p>A Frente de Atuação Alunos Faltosos nos coloca de frente com problemas que estamos combatendo há muito tempo. Sabemos que o acesso na escola, em nossa realidade de atuação é uma questão consolidada; quanto a permanência com sucesso ainda precisamos avançar bastante. A reprovação, abandono e evasão são tristes estatísticas da escola pública, apesar de esforços no sentido de combatê-las (p. 62).</p>	<p>Destaca-se uma ação, que nas páginas seguintes a esse trecho é discutida mais dedicadamente, denominada “Frente de Alunos Faltosos”. Finaliza o trecho com uma ideia de fracasso da escola: é uma triste realidade <i>apesar</i> dos esforços da escola; soma-se ao fato de estarem <i>tentando combater há muito tempo</i>.</p>	<p>Escola</p>
<p>Um breve relato da aprovação, aprovação por conselho de classe, <b>abandono e evasão</b>, reprovação e aproveitamento nas avaliações externas permitirá estabelecer um paralelo entre o fluxo apresentados nos anos em questão (2018-2022) (p. 66).</p>	<p>Revela uma ação para o futuro a partir de dados que também serão coletados no futuro. Há um deslocamento para algo externo à escola: as avaliações externas.</p>	<p>Escola</p>
<p>As informações expressas nos indicadores dos últimos anos oscilam; em alguns anos o número de aprovação por Conselho de Classe é bem significativo, em outros nem acontece; <b>abandono</b> e reprovação também aparecem e sempre seguindo um caráter diverso, não há um parâmetro comum; percebe-se que os dados de um ano para outro apresentam muitas variáveis, nem sempre fáceis de serem</p>	<p>Relata-se a dificuldade de entender as variáveis implicadas no abandono.</p>	<p>Escola</p>

TRECHO	POSSUI AÇÃO?	RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA
<p>identificadas ao longo do processo (p. 66). Através de diferentes encaminhamentos, entre eles, conversas com a família e com os alunos, encaminhamento ao Conselho Tutelar dos casos de faltas mais frequentes, houve uma diminuição do abandono e evasão (p. 66)</p>	<p>Elenco de ações: conversa com familiares e encaminhamento ao Conselho Tutelar. Tentativa de mudança de foco de atuação.</p>	<p>Família e Conselho Tutelar</p>
<p>Com a implantação do Programa Presente na Escola e a Busca Ativa, que consiste em um conjunto de estratégias de acompanhamento de frequência e combate ao <b>abandono</b> implementadas pela Seed-PR. Cujas estratégias são: monitoramento contínuo por meio de frequência dos estudantes, para localizar ausentes e realizar ações para trazê-los de volta à escola. [...] esgotadas todas as possibilidades e realizados todos os encaminhamentos, o aluno que não retorna para a escola é inserido no SERP. Com tantas ações, o problema da infrequência diminuiu, lembrando que, sempre é necessário muito empenho por parte dos profissionais do colégio, pois a falta de compromisso de muitos responsáveis deixa a criança a mercê de suas próprias escolhas, fazendo com que as mesmas deixem de frequentar as aulas, sendo necessário um trabalho de resgate e busca ativa contínuo (p. 67).</p>	<p>Citam-se dois programas do estado do Paraná. A ação da escola é basicamente acompanhamento (embora não se diga de que maneira) e “realizar ações”, sem descrever quais.</p>	<p>Estado. Escola. Família. Estudantes.</p>

TRECHO	POSSUI AÇÃO?	RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA
O Programa Presente na Escola consiste em um conjunto de estratégias de acompanhamento de frequência e combate ao <b>abandono</b> a serem implementadas pela Seed-PR (p. 83)	Trecho é repetição do anterior. O Programa consiste em um conjunto de estratégias, mas não se diz quais	Estado
Embora sejam feitos todos os encaminhamentos, há fatores externos à escola que geram o <b>abandono</b> escolar. Para esses casos, o Sistema Educacional da Rede de Proteção deve ser acionado para a proteção da criança e do adolescente, e deverá agir no combate ao <b>abandono</b> escolar (p. 83).	Não há ações, mas há referência a fatores externos de forma vaga, sem menção ao acesso e permanência	Escola. Estado

**Quadro 3.4** Relações sobre a *abandono* e *evasão* no Programa (2018)

TRECHO	POSSUI AÇÃO?	RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA
O <b>abandono</b> e a <b>evasão</b> escolar são questões de responsabilidade política, social e institucional, que interrogam as políticas sociais e as práticas escolares (p. 6)	Não.	Estado

TRECHO	POSSUI AÇÃO?	RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA
<p>Compete às escolas, bem como aos respectivos sistemas de ensino, a criação de mecanismos próprios que estejam articulados (...) com a rede de atendimento à criança e ao adolescente existente no município (...) com vista ao combate à <b>evasão</b> escolar em caráter preventivo (p. 7)</p>	<p>Há alusão a “mecanismos próprios” e “articulação”</p>	<p>Escola e Rede de atendimento à criança e ao adolescente do Município</p>
<p>[...] por meio de suas ações, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) busca implementar políticas públicas educacionais de prevenção e combate ao <b>abandono</b> e à <b>evasão</b>, procurando evitar a infrequência escolar injustificada e efetivar o direito ao acesso, permanência e sucesso de crianças e adolescentes na escola (p. 7)</p>	<p>Há alusão a ações, mas não são descritas.</p>	<p>Estado – SEED</p>
<p>Em 2012 a Seed firmou o Termo de Convênio de Cooperação Técnica como o Ministério Público, a Associação dos Conselhos Tutelares e o Tribunal de Justiça do Paraná, visando a integração e conscientização dessas instâncias quanto às ações na prevenção e combate ao <b>abandono</b> e à <b>evasão</b> (p. 7)</p>	<p>Há alusão a convênio e cooperação técnica; conscientização das instâncias do sistema de justiça</p>	<p>Sistema de Justiça e Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente</p>
<p>As ações deste programa visam prevenir e combater casos de <b>abandono</b> e <b>evasão</b>, por meio da sistematização dos</p>	<p>Registro de infrequência injustificada e por meio do SERP.</p>	<p>Escola e Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente, destaque para o Conselho Tutelar.</p>

TRECHO	POSSUI AÇÃO?	RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA
<p>registros de infrequência injustificada e das ações da escola e dos equipamentos da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente, por meio do SERP e dos formulários, buscando, assim, a permanência dos estudantes matriculados (p.8)</p>		
<p>As reflexões sobre as situações de <b>abandono</b> e <b>evasão</b> escolar são muito recorrentes nas instituições de ensino, porém esse movimento também deve ser realizado por toda a sociedade, no entendimento que garantindo a permanência e sucesso dos estudantes na educação básica, também se garante o desenvolvimento econômico e social do país (p. 10)</p>	<p>Ações vagas como “movimento de reflexão”</p>	<p>Escola. Sociedade</p>
<p>Fundamentado na Constituição Federal, o ECA também dispõe sobre essa corresponsabilidade, determinando à família, que é sua obrigação matricular o filho e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar. Aos dirigentes da escola cabe a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares (p.10)</p>	<p>Obrigação da família em matricular e acompanhar frequência; comunica�o ao Conselho Tutelar dos casos reiterados de infrequência</p>	<p>Família e Escola</p>
<p>Papel da escola no acompanhamento diário da frequência dos estudantes, apurando o número de faltas de modo</p>	<p>Há alusão vaga a “iniciativas pedagógicas”</p>	<p>Escola</p>

TRECHO	POSSUI AÇÃO?	RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA
<p>a evitar preventivamente o abandono; na investigação e identificação de possíveis causas que levam estudantes ao abandono; além da busca por iniciativas pedagógicas que visem à permanência e sucesso do estudante (p.12)</p>		
<p>Implementar mecanismos de prevenção e combate ao <b>abandono</b> e <b>evasão</b> escolar, evitando a infrequência e efetivando o direito ao acesso, permanência e sucesso de todos os estudante (p. 16)</p>	<p>Há alusão genérica a “mecanismos de prevenção e combate”.</p>	<p>Escola.</p>
<p>Objetivos do Programa: acompanhar anualmente as situações de evasão via sistema SERE; Possibilitar à Rede Pública Estadual de ensino e demais integrantes da rede de Proteção da Criança e do Adolescente, por meio do SERP, o registro de informações de <b>abandono</b> escolar (p. 16)</p>	<p>Acompanhar anualmente situações de evasão; acesso às informações sobre abandono escolar</p>	<p>Escola e Estado</p>
<p>Realizar estudos, debates e ações conjuntas de combate e prevenção ao <b>abandono</b> e à <b>evasão</b> escolar entre profissionais que atuam na Educação Básica do Paraná, representantes da Educação dos Sistemas Municipais, Instituições de Ensino Superior, responsáveis, estudantes, instâncias colegiadas e comunidade em geral, despertando a responsabilidade de cada segmento na inclusão e permanência das crianças</p>	<p>Há alusão a ações, mas não são descritas e/ou são vagas.</p>	<p>Sociedade. Estado.</p>

TRECHO	POSSUI AÇÃO?	RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA
e adolescentes no sistema educacional (p. 18). Capacitar e orientar as escolas e os integrantes da Rede de Proteção, quanto ao Programa de Combate ao <b>abandono</b> escolar e ao Sistema Educacional da SERP	Há a Alusão “capacitar” e “orientar”	SEED e Núcleos Regionais de Educação
Investigar e mapear juntamente às escolas, as causas do <b>abandono</b> e da <b>evasão</b> escolar, definindo ações de acordo com as características das diferentes instituições de ensino (p. 18)	Investigar e mapear – não como descreve como	SEED e Núcleos Regionais de Educação
Orientar e acompanhar as escolas nos casos de <b>abandono</b> e <b>evasão</b> escolar causados por situações de preconceito, discriminação e violências (p.18)	Orientar e acompanhar as escolas – não descreve como	SEED e Núcleos Regionais de Educação
Acompanhar os casos de <b>abandono</b> e <b>evasão</b> escolar das escolas de sua jurisdição, bem como os procedimentos adotados por meio de tabelas, gráficos ou relatórios	Acompanhar casos de abandono e evasão – não descreve como	SEED e Núcleos Regionais de Educação
Reconhecer publicamente as escolas que apresentarem resultados positivos no combate ao <b>abandono</b> e <b>evasão</b>	Reconhecer publicamente – não descreve por quais meios	SEED e Núcleos Regionais de Educação
Responsabilizar administrativamente os estabelecimentos de ensino, seus órgãos internos e agentes que não cumprirem as regras referentes ao Programa de Combate ao <b>abandono</b> escolar	Responsabilização administrativa	SEED e Núcleos Regionais de Educação
Investigar e mapear as causas da exclusão, <b>abandono</b> e <b>evasão</b> escolar, definindo as ações de acordo com as características da sua comunidade escolar,	Investigar e mapear causas de abandono e evasão	Escola

TRECHO	POSSUI AÇÃO?	RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA
contemplando-as no PPP (p. 19)		
Apresentar um plano de ação ao Núcleo Regional de Educação, em caso de aumento nos índices de <b>abandono</b> e <b>evasão</b> (p. 19)	Apresentar plano de ação	Escola
Contemplar as temáticas de combate e prevenção ao <b>abandono</b> e <b>evasão</b> escolar nos documentos norteadores da escola (p. 19)	Contemplar a temática de combate e prevenção ao abandono e evasão	Escola
Caso as medidas aplicadas pelo Conselho Tutelar não tenham surtido efeito, o Ministério Público tomará as devidas providências legais para o combate à <b>evasão</b> escolar e responsabilização dos pais por eventual prática de infração administrativa e do crime de abandono intelectual previsto no art. 246 do Código Penal, sem prejuízo de ações de promoção junto à Comunidade Escolar para a garantia do acesso, da permanência e do sucesso escolar	Sim. Responsabilização administrativa e penal das famílias	Ministério Público

**Figura 3.6** Nuvem de palavras dos parágrafos em que os termos “abandono” foram encontrados no PPP, com as 50 palavras mais citadas

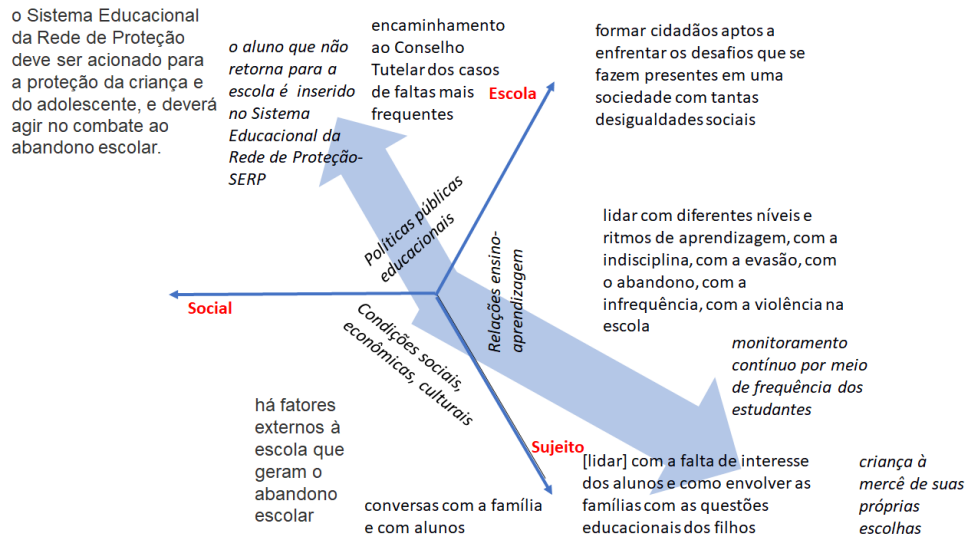




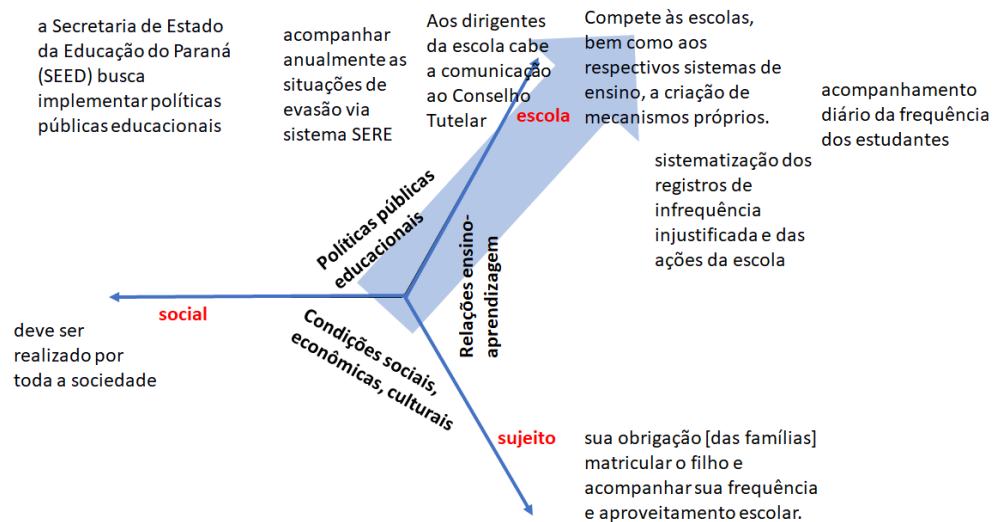
**Figura 3.7.** Nuvem de palavras dos parágrafos em que o termo “evasão” foi encontrado no Programa (2018), com as 50 palavras mais citadas



**Figura 3.8** Conjunto de responsabilidades atribuída ao “abandono” no PPP da Escola.



**Figura 3.9.** Conjunto de responsabilidades atribuída ao “abandono” e à “evasão” no Programa (2018)



A análise das categorias evasão e abandono corroboram as análises da categoria permanência. Assim como visto na categoria “permanência”, as nuvens de palavras também denotam a repetição de termos vagos, sem palavras que explicitem ações, estratégias efetivas de combate à evasão e ao abandono.

No âmbito do Programa, abandono e evasão escolar são apresentados como questões de responsabilidade política, social e institucional, que implicam a necessidade de políticas sociais e novas práticas escolares (Paraná, 2018, p. 6). Em princípio, o Programa reconhece a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná na formulação de estratégias para o enfrentamento ao abandono e à evasão. No entanto, essas estratégias de responsabilidade da SEED-PR, de modo geral, são abrangentes e indicadas por ações vagas como: “acompanhar”; “investigar”; “mapear” as causas de abandono e evasão; ou ainda, “definir ações”; “realizar estudos”; “apresentar” plano de ação para os núcleos regionais de educação em casos de aumento dos índices de abandono e evasão (Paraná, 2018).

Sobre tais condições, o Programa, como ação política do Estado, se desresponsabiliza, delegando a função para a sociedade, como se esta fosse uma instituição concreta; além do mais o texto é tão vago e superficial, que é impossível determinar uma ação sequer, o texto pede “reflexão”:

As reflexões sobre as situações de abandono e evasão escolar são muito recorrentes nas instituições de ensino, porém esse movimento também deve ser realizado por toda a sociedade, no entendimento que garantindo a permanência e sucesso dos estudantes na educação básica, também se garante o desenvolvimento econômico e social do país (Programa, p. 10).

O Programa está constantemente “pensando” sobre o que fazer: “a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) busca implementar políticas públicas educacionais”. O documento deveria tratar de um conjunto de ações, mas se apresenta como passivo, complássivo, paciente e calmo em relação às atividades que dariam condições de detectar problemas justamente nas condições de permanência e nas condições que geram abandono e evasão, mas enérgico e direto nos mecanismos de vigilância e controle das famílias:

Papel da escola no acompanhamento diário da frequência dos estudantes, apurando o número de faltas de modo a evitar preventivamente o abandono; na investigação e identificação de possíveis causas que levam estudantes ao abandono; além da busca por iniciativas pedagógicas que visem à permanência e sucesso do estudante (Paraná, 2018, p.12).

A escola precisa buscar iniciativas pedagógicas que visem à permanência e sucesso do estudante. Não é possível que o Programa não possa dar algumas sugestões, mas pensemos se são iniciativas pedagógicas que de fato implicam o insucesso da permanência.

Ainda, no documento do Programa, a SEED destaca o Termo de Convênio de Cooperação Técnica firmado com o Ministério Público, a Associação dos Conselhos Tutelares e o Tribunal de Justiça do Paraná, visando a integração e conscientização dessas instâncias quanto às ações na prevenção e combate ao abandono e à evasão (p. 7). Assim, é indicada a necessidade de se ampliar as garantias do direito à educação para crianças e adolescentes no Paraná, articulando o envolvimento de todas as entidades que compõem a Rede de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Porém, de acordo com o documento novamente compete às escolas, e aos sistemas regionais de ensino, a criação de mecanismos próprios que estejam articulados com a Rede para o enfrentamento ao abandono e à evasão. Ou seja, o Programa responsabiliza a unidade escolar (estudantes, funcionários, professores, equipe pedagógicas e diretivas e instâncias colegiadas) como “principal agente de mobilização da comunidade escolar para o retorno do estudante infrequente às atividades escolares” (Paraná, 2018, p. 9).

Além disso, as ações para prevenir e combater possíveis casos de abandono e evasão ainda se centram na sistematização dos registros da infrequência injustificada e dos equipamentos da Rede, entre eles o Conselho Tutelar, por meio da plataforma

SERP. O documento salienta a importância da escola no acompanhamento diário da frequência dos estudantes, apurando o número de faltas; na investigação e identificação das possíveis causas que levam estudantes ao abandono; e na iniciativa pedagógica que vise o combate do abandono e da evasão escolar. Sendo a escola, seus órgãos internos e agentes “reconhecidos publicamente por resultados positivos” no combate ao abandono e evasão” ou responsabilizados administrativamente, caso não cumpram as regras referentes ao Programa.

Destaca-se que a estratégia de “reconhecimento público” das escolas pelos “resultados obtidos” caracteriza-se como continuidade das reformas educacionais desenvolvidas no estado do Paraná pelo Governo Lerner (1995-2002), orientadas e parcialmente financiadas pelas agências internacionais de centralização e descentralização nas políticas educacionais (Hidalgo, 2009). Como discutiu-se no segundo capítulo do trabalho, essas reformas adotaram sistematicamente medidas de controle e regulação - como criação de “*rankings*”, “premiações” e financiamento das unidades escolares a partir de “resultados” obtidos - condizente com a lógica da competitividade do mercado capitalista .

### 3.3. DADOS PRODUZIDOS SOBRE ABANDONO E EVASÃO NA PLATAFORMA SERP

A análise que segue neste item contou com os dados de 12 alunos obtidos no Sistema Educacional da Rede de Apoio (SERP). Desses 12, um pediu transferência para outra escola em outra cidade e os demais foram considerados evadidos ou abandonaram a escola.

**Tabela 3.2** Dados obtidos no SERP sobre abandono e evasão, de 2020 a 2023.

<b>Ano</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
<b>Abandono/evasão</b>	3	3	4	1
<b>Transferência</b>		1		

Fonte: SERP, organizado pela autora.

A tabela 3.2 apresenta a quantidade de alunos e ano de registro. O que vemos desses dados, parece demonstrar um pleno sucesso no combate a evasão e ao abandono, com um total de 11 alunos, em quatro anos, que não conseguiram manter 100% de permanência na escola, de acordo com os dados do SERE, de 2018 a 2022, (Tabela 3.3) isso significaria menos de 1% ao ano dessas categorias. No entanto, no total desses valores, podemos pensar outros fatores envolvidos. Quando olhamos as matrículas, entre 2018 e 2022, que de certa forma representariam o acesso à Educação (Figura 3.10), vemos a queda no número de matrículas no período. Trata-se de um dado negligenciado. Talvez essa informação (o porquê da queda no acesso) daria condições para entender as dificuldades que as famílias têm para colocar os filhos na escola. Em suma, acesso e permanência deveriam ser as prerrogativas do Estado. Quais seriam as dificuldades para as famílias terem acesso à Educação? Essa resposta daria elementos para pensar a permanência e, por consequência, a evasão e o abandono. Embora tenham nomes diferentes, são todos consequência das condições socioeconômicas tanto da região quanto das famílias. Esta é a condição mais importante, somente conhecendo-a será possível intervir para gerenciar sobretudo a evasão e o abandono. O texto do Programa cita, entre outras, algumas ações que iriam nesse sentido, mas como são vagos e praticamente esvaziados de sentido, não concentram esforços no que seria essencial conhecer, como diz o próprio texto do documento:

Investigar e mapear juntamente às escolas, as causas do abandono e da evasão escolar, definindo ações de acordo com as características das diferentes instituições de ensino (p. 18)

Investigar e mapear as causas da exclusão, abandono e evasão escolar, definindo as ações de acordo com as características da sua comunidade escolar, contemplando-as no PPP (p. 19).

Mas este mapeamento se resume nos números de evasão e abandono e, por consequência, sucesso ou insucesso na permanência, revelando o sentido vetorial das relações e das ações estabelecidas. As primeiras de que a permanência é um reflexo da evasão e do abandono; as segundas, sobre as famílias, recebendo como responsabilidade toda a falha do Estado em prover condições por meio de políticas públicas. Embora possamos construir gráficos e tabelas com todos esses dados, eles nada nos dizem sobre o que podemos fazer para prevenir ou conter a evasão e o abandono.

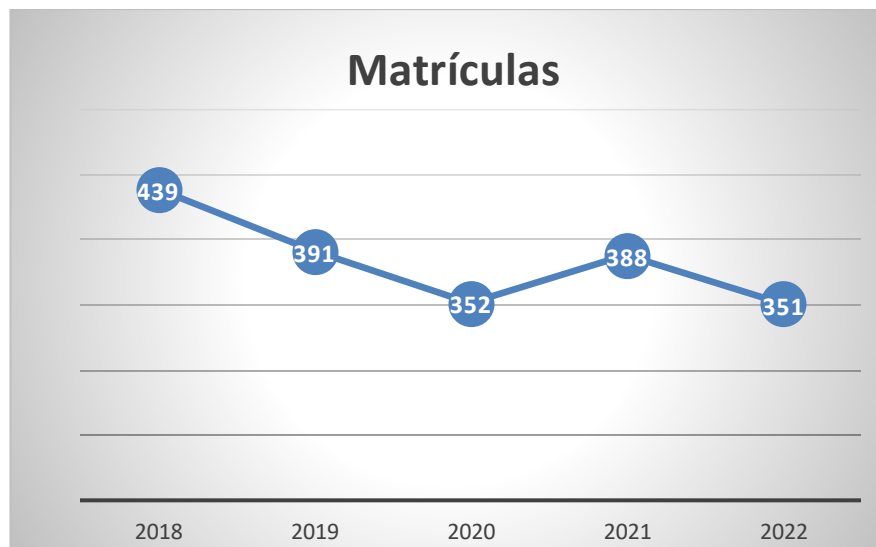
**Tabela 3.3** Dados obtidos no SERE, de 2018 a 2022.

	2018		2019		2020		2021		2022	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Matrículas*</i>	439	-	391	↓10,93	352	↓9,97	388	↑10,23	351	↓9,54
<i>Desistências</i>	18	4,1	1	0,26	0	0	1	0,26	5	1,42
<i>Transferências</i>	20	4,56	25	6,39	11	3,13	34	8,76	22	6,27
<i>Reprovações</i>	6	1,37	8	2,05	6	1,7	5	1,29	9	2,56
<i>Conclusões</i>	395	89,98	357	91,3	335	95,17	348	89,69	315	89,74

(\*) As porcentagens de matrícula estão em relação ao ano anterior; ↓ significa queda e ↑, aumento.

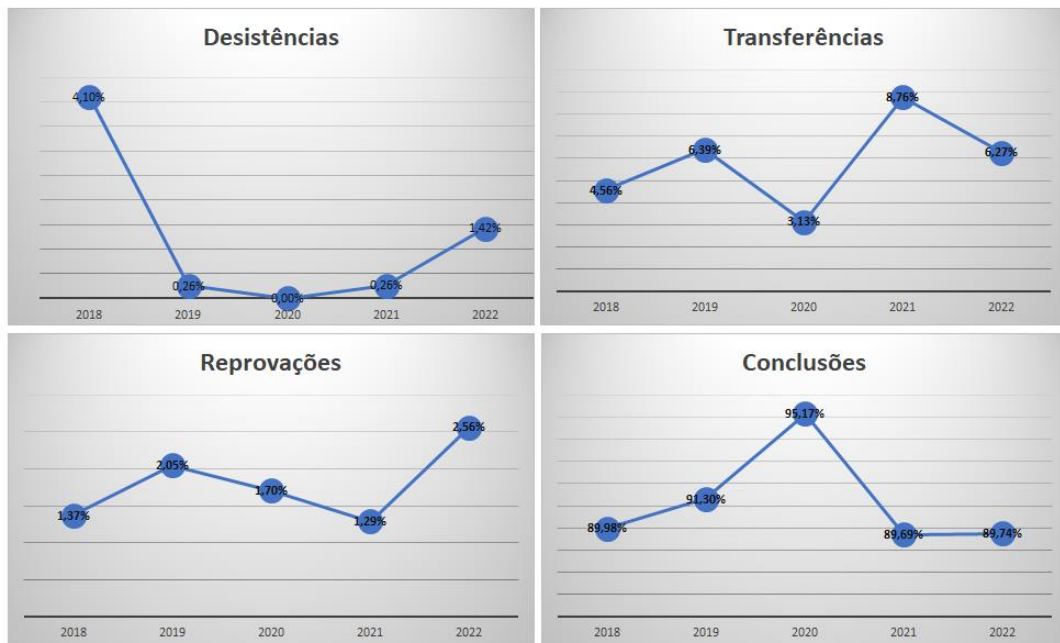
Fonte: SERE

Elaborado pela autora.

**Figura 3.10** Número de matrículas na escola estudada, entre 2018 e 2022

Fonte: Elaborado pela autora

**Figura 3.11** Dados de desistência, transferência, reprovação e conclusão, de 2018.



Fonte: Elaborado pela autora.

O conjunto de dados obtidos do SERP comprova a discussão que vimos fazendo ao longo desta dissertação. Trata-se da estratégia de *controle* do abandono e da evasão na forma de *controle* das famílias. O primeiro controle como a gestão dos dados dos alunos e, por consequência, de suas famílias e o segundo, como gestão das famílias. Segundo o PPP,

diferentes ações são desencadeadas como entrar em contato com a família através de telefonemas, recados, bilhetes, reuniões trimestrais, fazer anotações nas Fichas de Acompanhamento (professores e Equipe Pedagógica) (p. 62).

Embora o texto diga “diferentes ações”, trata-se de uma única ação de contato com a família, por possíveis diferentes meios. Em todos os 11 registros de alunos obtidos do SERP constam apenas “contato via telefone fixo ou móvel” ou “contato via Whatsapp”.

Esse procedimento visa, segundo o documento,

atender individualmente o aluno, aconselhamento, fazer acompanhamento e adotar os procedimentos previstos no Programa Presente na Escola e, como último recurso, inserir o aluno no Sistema Educacional da Rede de Proteção (SERP) para que o Conselho Tutelar tome as medidas cabíveis (p. 62).

Em última instância, é o Conselho Tutelar quem de fato realiza a ação. No entanto, antes de acionar o Conselho Tutelar, fazem-se reuniões com as famílias, solicitando dos pais o efetivo *controle* do adolescente. Até o Conselho Tutelar ser acionado são feitas entre uma e duas reuniões com pais. Dos 11 relatórios analisados, oito alunos tiveram uma reunião e três, duas reuniões.

Após cada reunião, segundo o relatório produzido pelo SERP, são feitos “acordos” com os pais, esses acordos são transcritos nos relatórios. Interessante destacar que dos 11 relatórios lidos, há um total de nove acordos, que são repetidos, inclusive com os mesmos erros gramaticais, para todos os alunos (conforme quadro 3.5).

**Quadro 3.5** “Acordos” definidos com os pais dos alunos e vezes que são citados

Enunciado do acordo	Número de vezes
Acompanhar a vida escolar do seu filho, zelando pela sua educação.	13
Verificar de maneira constante a frequência e o aproveitamento escolar do seu filho.	10
Acompanhar a reintegração do filho à escola, nos acasos (sic) de abandono.	7
Propiciar condições para o comparecimento e a permanência do filho na instituição de ensino.	4
Colaborar com a escola cumprindo com seu dever legal de cuidado com a vida escolar de seu filho.	3
Conhecer as normas da escola e colaborar ativamente para que o seu filho as cumpra.	3
Respeitar os horários estabelecidos pela instituição de ensino para o bom andamento das atividades escolares.	3
Comparecer às reuniões e demais convocações do setor pedagógico e administrativo da escola, sempre que se fizer necessário.	2
Encaminhar e acompanhar o filho aos atendimentos especializados solicitados pela escola e ofertados pelas instituições públicas; cumprir as disposições do Regimento Escolar, no que lhe couber.	3

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SERP



Desses dados, revela-se que as reuniões têm menos caráter formativo do que burocrático, cumpre-se meramente uma etapa, uma vez que nove enunciados foram usados quase aleatoriamente para preencher os dados da plataforma, não parece haver especificidade para cada caso, ou seja, como se as condições que levam ao abandono ou à evasão fossem as mesmas para todas as famílias. Ademais, todos os enunciados dizem respeito à falha ou fracasso dos pais em educar e acompanhar o rendimento do filho ou da filha. Corrobora-se aqui a descrição das famílias desestruturadas de que fala o PPP, como se a solução fosse estruturar as famílias, mas esse não seria o papel da escola, talvez por isso, acionar o Conselho Tutelar.

Não aparecem características sociais, econômicas, culturais que levem ao abandono ou à evasão. Por exemplo, ao ler os relatórios, não se é possível definir estratégias de evitação do abandono ou da evasão, a não ser, como mostram os dados, que as famílias precisam ser estruturadas. Trata-se de acordos normativos, como se os pais não seguissem regras. Uma vez que há um “acordo” dos pais com a escola de, por exemplo, “acompanhar a vida escolar do filho, zelando pela sua educação”, subentende-se que os pais falharam nesse aspecto.

Destaque-se outro “acordo” feito com os pais, o de “Propiciar condições para o comparecimento e a permanência do filho na instituição de ensino”. Quais seriam essas condições? E se o pai ou a mãe não possuem emprego e por questões financeiras o filho não pode ir à escola? Como a família teria condições de propiciar condições para a permanência na escola, quando o PPP afirma que “percebe-se ainda na família de nossos alunos índices acentuados de analfabetismo, principalmente entre os que residem ou residiam na zona rural, onde o acesso e permanência na escola são mais difíceis” (p. 28). O PPP também atribui às condições de permanência como um fator que extrapola a escola e as famílias, é necessária ação do Estado para que tenha sucesso:

O sistema educacional brasileiro apresenta melhorias significativas porque ampliou muito o número de crianças na escola, mas ainda é preciso seguir melhorando, aumentando o investimento na escola, que conseqüentemente vai contribuir decisivamente para o desenvolvimento do país, do ponto de vista social, econômico e ético, garantindo que todos os alunos brasileiros tenham mais tempo na escola e que essa permanência traga êxito para sua vida social (p. 41).

Demandar apenas das famílias um trabalho que deveria ser

preponderantemente do Estado, mas ainda assim compartilhado com a escola no sucesso da permanência e contra o abandono e evasão é um absurdo ético e moral. Não que seja um problema da escola especificamente, mas um problema sistêmico e estrutural, não é somente a escola estudada que age dessa maneira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No direito brasileiro, a educação não se constitui apenas como um direito social, mas configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício dos demais direitos - civis, políticos, sociais ou de qualquer natureza. Como escreve Saviani (2013, p. 745), não por acaso a escola se tornou a forma dominante de educação na formação de cidadãos, ou seja, de sujeitos de direitos e deveres.

Para garantir a educação como um direito, foi preciso a criação de políticas nacionais de educação para garantir o acesso à educação básica, gratuita e obrigatória. Contudo, como o trabalho discutiu, no Brasil há um distanciamento entre o que preconiza o texto constitucional e a lei e a realidade da educação pública no país. Isso porque o Estado ainda não conseguiu resolver o problema do acesso e da permanência na educação básica.

Nos anos 1990, o problema se agrava quando a política educacional passa a ser orientada por uma lógica neoliberal e pautada por um modelo de gerenciamento empresarial de regulação e controle dos serviços públicos. As reformas educacionais daquele período, parcialmente financiadas pelas agências internacionais de financiamento e adequadas a novas exigências do capital, mostram um processo concomitante, nas políticas educacionais, de centralização (no âmbito de formulação e avaliação) e descentralização, na execução e no financiamento das atividades educativas. Ainda, o mercado e suas formas de organização e gerenciamento são tidos como referência de eficiência e qualidade para a gestão da educação pública.

O Estado do Paraná adotou estratégias no âmbito da política educacional que refletiram essa nova orientação das reformas educacionais da década de 1990. A partir da narrativa de “democratização da gestão educacional”, o Programa de Combate ao Abandono, implementado pela SEED-PR, reflete um movimento de transferência da responsabilidade pelo enfrentamento ao abandono e evasão do Estado para as unidades escolares e destas para os estudantes e as famílias.

Em relação às estratégias empreendidas, o trabalho mostrou que enquanto o PPP atribui mais atividades às famílias e ao Estado, o Programa atribui mais responsabilidades às escolas. Embora possa parecer que ambos documentos dizem, portanto, coisas diferentes, o que se vê novamente é a responsabilização das famílias. As ações delegadas às escolas, pelo Programa, dizem respeito aos

mecanismos de controle das frequências e das infrequências e das consequências dos resultados, que novamente recaem sobre as famílias. Além disso, há uma continuidade nos modos de se produzir dados sobre abandono e evasão (e nas ações propostas para a solução do problema) no Programa “Presente na Escola” (2019), que reforça a cobrança dos sujeitos, famílias e unidade escolar pela “presença” dos estudantes na escola, e retiram de cena o Estado e, portanto, a SEED-PR como o responsável pelas políticas educacionais e, com efeito, como o principal agente no enfrentamento ao problema da evasão escolar.

Destaque-se que no Programa (2018) há uma “confusão” entre ações relacionadas ao registro e controle dos casos de abandono e as ações necessárias para a garantia da permanência escolar. Portanto, inverte-se a lógica, o Programa não afirma a necessidade de políticas públicas de acesso e permanência como principal estratégia de enfrentamento ao abandono e à evasão escolar, mas sim, a estratégia do registro e acompanhamento do abandono e da evasão como forma de garantia da permanência escolar. Desse modo, a estratégia discursiva observada no Programa de Combate ao Abandono (2018) coloca a permanência como efeito de abandono-evasão, o que desloca a responsabilidade para as famílias – a despeito de suas condições materiais. O foco é, portanto, no controle da frequência e infrequência como estratégia de enfrentamento à evasão e, por extensão, para o “sucesso” da permanência escolar.

Essa discussão retoma a figura 1.1 (relações entre acesso, permanência, sucesso e abandono escolar, p. 39), a responsabilidade só pode ser atribuída às famílias quando, em vez de o não abandono e a não evasão serem consequência do sucesso da permanência, esta passa a ser consequência do não abandono e da não evasão. No primeiro caso, o dever é do Estado em garantir a permanência por meio de políticas públicas educacionais (de infraestrutura das escolas, salário de professores, garantia de formação, entre outras) e de políticas públicas sociais capazes de minimizar o impacto das condições materiais das famílias na presença dos estudantes nas escolas. O que se revela é o segundo caso, somente quando o Estado negligencia tacitamente as condições materiais das famílias, pode abrir mão do seu dever de garantir as condições para a permanência e, com efeito, a não evasão e o êxito na educação.

Some-se a isso, o fato de o Programa “Presente na Escola” ser uma política

pública construída pela SEED-PR voltada para uma concepção de família que a priori é concebida como “vulnerável” ou “desestruturada”. A perversidade disso é que, nesse cenário, a resolução do problema da permanência se dá por meio da estratégia de controle do abandono e da evasão do aluno e, sobretudo do controle e gestão das famílias, sem qualquer alteração de suas condições socioeconômicas e culturais.

Desse modo, embora as escolas não possam alterar tais condições, uma possível estratégia efetiva de enfrentamento ao abandono e à evasão seria compreender quais são de fato essas condições e qual o real impacto na infrequência. A partir daí, com a sensibilização da escola perante tais condições será possível minimamente que o peso atribuído à responsabilidade, e quase culpa, das famílias seja menor, de modo que seja possível pensarem novas estratégias políticas para o problema do abandono e da evasão.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Adair. ANDREIS, Adriana. A escola na constituição da cidadania. In: SEIBT, Adelino; FIORIN, Cristina; KUHN, Martin. **60 anos da 14ª CRE: História, reflexões e ações**. Santo Ângelo: Furi, 2012.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ARAÚJO, Suêlde de. CASTRO, Alda Maria Duarte. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático. **Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, pp 81-106, 2011.

ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa: Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica revolucionária. **Laplage em Revista**, vol. 1, n. 3, pp. 67 – 81, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 43-72, 2015.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n.º 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990.

CABRAL, Carine Grazielle da Luz. **Evasão Escolar: O que a escola tem a ver com isso**. Artigo apresentado como trabalho de conclusão de curso de Pós-Graduação em Educação e Direitos Humanos, 2017. Disponível em <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Carine.pdf>. Acesso 07 de abr. 2023.

CABRAL NETO, Antônio. Gestão democrática: um estudo em escolas de educação básica no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. (Org.) **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CAETANO, E.; AZEVEDO, E.E.F.N. Políticas Públicas e Juventudes: Algumas particularidades docasobrasileiro. **Revista Latinoamericana**, xxx, v.48, p.37-59, 2017.

CALLAI, Helena Copetti; TOSO, Cláudia Eliane; MORAES, Maristela Maria; KUHN, Martin. **Educação e Cidadania**, 2014. Disponível em [file:///C:/Users/jvile/Downloads/4092-Texto%20do%20artigo-17307-1-10-20141125%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/jvile/Downloads/4092-Texto%20do%20artigo-17307-1-10-20141125%20(2).pdf). Acesso em 10 de abr de 2023.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, p. 272-320, 2013.

CARRIL, L. de F. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação** v. 22, n. 69, 2017.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica para uso dos estudantes universitários**. Editora McGraw-Hill, 1983.

COTRIM-GUIMARÃES, Iza Manuella Aires; FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. Desigualdades sociais e evasão escolar no contexto da Educação Profissional brasileira. **3º Sempósio de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB**. João Pessoa, 2019.

DIGIÁCOMO, Murillo José. Evasão Escolar: não basta comunicar e as mãos lavar, 2005. Disponível em [https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/doutrinas\\_e\\_artigos/evasao\\_escolar\\_murilo.pdf](https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/doutrinas_e_artigos/evasao_escolar_murilo.pdf). Acesso em 06 abr. de 2023.

DORE, Rosemary; LUSCHER, Ana Zuleima. Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772-789, 2011.

DUARTE, Clarice Seixas. A Educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.** Campinas, vol 28, n.100 – Especial, p. 691-713, 2007.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 27 Número 3, Setembro/Dezembro, 2012.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro, Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert. Da sociogênese dos conceitos de “civilização” e “cultura”. *In*: **O processo civilizador: uma história dos costumes** (v. 1). Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FELDMANN, Marina Graziela. LIMA D'AGUA, Solange Vera Nunes de. Escola e inclusão social: relato de uma experiência. *In*: FELDMANN, Marina Graziela. (org.) **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Ed. Senac, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto da problemática do objeto de pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos Gaudêncio Frigotto,

organizador. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da. **Escola Pública: Fracasso Escolar numa perspectiva histórica**. Simpósio de Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOMES, Nilma. Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, 2012.

GROCHOSKA, Márcia Andreia. Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR. 2015. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da UFPR, Universidade Federal do Paraná, Paraná.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancela.; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG: Faculdade de Educação, 2010.

MEC, Ministério da Educação. **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MEC. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) . Acesso em: 13/10/2022.

MEC. Ministério da Educação. Nota Técnica n. 040-2014. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

MEC. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997.

MICHALSKI, Tais. **Educar para a cidadania**, 2019. Disponível em <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas-a-partir-de-2018/ciencias-humanas/especializacao-4/827-educar-para-a-cidadania/file>. Acesso em 10 abr. de



2023.

MINAMIGUCHI, Marcio Mitsuo. **Monoparentalidade feminina no Brasil: dinâmicas das trajetórias familiares**. 138 p. Tese (Doutorado em Demografia). Universidade Estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte- MG, 2017.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo Pesquisa Participativa e Educação Popular:epistemologias do sul. **Educação & Realidade**, vol. 36, núm. 2, mayo-agosto, 2011, pp. 447-463.

NADAL, Beatriz Gomes. A escola como instituição: primeiras aproximações. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, vol. 14, n. 1, p. 139-150, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.2, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; VIEIRA, Lívia Fraga. (Org.) **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, pp. 661-690, 2007.

PARANÁ, SEED/DEB- **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba:2008.

PIOVESAN, Flávia.C. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 4. ed. São Paulo: Max Limonad, 2000.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 19ª ed. Saraiva, 2021.

PARANÁ. **Programa FICA Comigo: enfrentamento à evasão escolar**. Secretaria do Estado de Educação - Curitiba: SEED – PR, 2005.

PARANÁ. **Programa FICA Comigo: enfrentamento à evasão escolar**. Secretaria do Estado de Educação - Curitiba: SEED – PR, 2009.

PARANÁ. **Programa de Combate ao Abandono Escolar PCAE**. Secretaria do Estado de Educação – 2ª ed. Curitiba: SEED-PR, 2018

RODRIGUES, Rubens Luiz. **Escola Pública: Igualdade e pluralidade no capitalismo contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2021.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ.Pesqui**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15.30, 2013.

SANTOS, Jussara Maria Tavares. **As políticas governamentais para o ensino fundamental no Estado do Paraná diante dos preceitos da Constituição**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo (USP), 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico – Crítica: primeiras aproximações*. 11ª Edição. **Coleção Polêmicas do noso tempo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, junho 2008, p. 7-16.

SAVIANI, Demerval. Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012.

SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, jul.-set. p. 743-760, 2013.

SAVIANI, Demerval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 3, pp. 653-662, 2017.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

SOUZA, Salomão Lindoso de; ARTUSO, Alysson Ramos. Abandono, evasão, permanência e êxito na educação profissional e tecnológica: considerações sobre o estado da arte de 2015 a 2019. **Educação profissional e tecnológica em Revista**. v.6, n.1, 2022, p. 135-149.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TAVARES, Tais Moura. **Gestão Pública do Sistema de Ensino no Paraná (1995-2002)**, 16p. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2004.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Carga horária de trabalho. Oliveira, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria; VIEIRA, Livia Maria. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1987.

ZABALA, A. **A Prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

WELTER, Tânia; TURRA, Neide Catarina. Espaços multiculturais nas escolas públicas negados ou silenciados? Uma abordagem à diversidade. **Ponto de vista**, Florianópolis, n. 05, p. 179-189, 2003.

## ANEXO I

### Modelo de Ofício – Encaminhamento de aluno ausente

Conforme a Lei nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu artigo 56 e, em conformidade com a Constituição Federal, em sua Emenda nº 59/2009, alterando o artigo 208, esta Instituição de Ensino vem por meio desta, comunicar ao Conselho Tutelar as faltas injustificadas, do aluno.....

O aluno em questão vem faltando com as atividades escolares e às aulas acumulando um número considerável de faltas, que podem comprometer o seu período letivo, com baixo aproveitamento já que expressam defasagem no processo ensino aprendizagem, o que pode comprometer o mínimo necessário para aprovação do mesmo. Precisamos com a máxima urgência a presença dos responsáveis na escola.

Já encaminhamos desde o primeiro trimestre recados e email ao aluno, entramos em contato com os responsáveis, porém as notas abaixo da média é preocupante.

Com plena certeza da continuidade no processo de ações/meios para o retorno regular do referido aluno à Escola, agradecemos desde já seu empenho e trabalho em prol da garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes e, colocamo-nos à disposição.

Atenciosamente,

---

Diretor

Ao Conselho Tutelar do município de ..... PR

Recebido \_\_\_/\_\_\_\_\_/202

Assinatura do Conselho Tutelar

---

